

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Diferentes Níveis, Contextos e Interesses na Educação Básica

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Diferentes Níveis, Contextos e Interesses na Educação Básica

Joana Rita Santos Valença

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Vera Maria Silvério do
Vale e do Professor Philippe Bernard Loff

junho de 2012

Título da Tese de Mestrado: Diferentes Níveis, Contextos e Interesses na Educação Básica

Resumo

O presente trabalho procura evidenciar tudo o que foi desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, centrando-se particularmente nos dois momentos de estágio, nas valências de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório é um documento de carácter reflexivo que espelha o que consideramos ser mais relevante para a ocorrência de uma educação e um ensino de qualidade.

Inicialmente, é feito um enquadramento teórico acerca da formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB, da importância dos dois níveis de ensino, bem como do papel dos intervenientes na ação educativa. Segue-se uma breve abordagem quanto aos fatores influenciadores que contribuem para a existência de uma boa prática, desde o modo de intervenção do Educador/Professor, à valorização dos interesses das crianças/alunos. Além disto, é apresentado um conjunto de diferentes temas de interesse na área da educação, que se centram na diferença de níveis, contextos e interesses na Educação Básica, indo ao encontro da qualidade de ensino e desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças/alunos.

Para finalizar, são feitas algumas considerações finais, relativamente ao percurso realizado durante a formação, evidenciando as aprendizagens e as dificuldades por nós vivenciadas e os aspetos positivos que pudemos retirar das diferenças encontradas nos contextos educativos.

Palavras-chave: Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, crianças, contextos, interesses.

Abstract

The present essay seeks to highlight everything that was developed during the Master's degree in Preschool Education and Teaching the First Cycle of Basic Education, focusing particularly on the two moments of probation, on the valences of Preschool Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education.

This report is a document of reflective nature that reflects what we consider to be most relevant to the occurrence of education and the quality of teaching.

Initially, it presents a theoretical framework concerning the formation of preschool educators and first cycle of basic education teachers and also the importance of the two levels of education, as well as the role of the ones who take part in the educational action. Afterwards there is a short approach to the influential factors that contribute to the existence of a good practice, from the educator/teacher's intervention to the appreciation of the children/students' interests. Furthermore, it is presented a set of different topics of interest in the area of education, which is centered in the difference of levels, contexts and interests in basic education, towards the quality of teaching and the development of the of children/students' learning process.

Finally, some final statements are made about the journey performed during the training, focusing on the learning process, the difficulties that we have experienced and also the positive aspects that might be attained from the differences that were found in the educational contexts.

Keywords: Preschool, First Cycle of Basic Education, children, contexts, interests.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
--	----------

1. A formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	3
2. A importância da Educação Pré-Escolar.....	6
2.1. O educador de infância.....	7
3. A importância do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
3.1. O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11

CAPÍTULO II – FATORES INFLUENCIADORES PARA UMA BOA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	15
--	-----------

1. Organização do estágio.....	15
2. Caracterização do Jardim de Infância.....	19
2.1. Caracterização do grupo.....	21
3. O Trabalho de Projeto.....	22
3.1. O que é o Trabalho de Projeto?.....	23
4. A importância do espaço exterior no desenvolvimento da criança.....	31
4.1. Sensibilização dos pais para a importância do brincar ao ar livre.....	32
5. A importância do brincar.....	41
5.1. Valorização / Desvalorização do Brinquedo.....	42
5.2. Quando um objeto comum passa a ter importância na brincadeira de uma criança.....	45
6. Sensibilizar as crianças para... ..	47

6.1.	O cumprimento de regras.....	47
6.2.	A tomada de decisões.....	50
6.3.	O espírito de cooperação.....	51
6.4.	A autonomia.....	52
7.	Um pequeno olhar sobre o caminho percorrido na Educação Pré-Escolar.....	55
CAPÍTULO III – FATORES INFLUENCIADORES PARA UMA BOA PRÁTICA NO 1.º CEB.....		57
1.	Caracterização do estágio.....	57
2.	Caracterização da Escola.....	58
2.1.	Projeto Curricular de Turma.....	60
2.2.	Caracterização da turma.....	60
2.3.	Professora Titular de turma.....	62
3.	O Trabalho de Projeto no 1.º CEB.....	64
4.	A Expressão e Educação Físico Motora.....	75
4.1.	A realidade de um professor titular de turma.....	76
4.2.	A realidade do grupo de estágio.....	78
5.	O valor da matemática.....	84
5.1.	Como conseguir bons resultados em matemática.....	88
6.	Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (DDAH).....	92
6.1.	A rotina e o comportamento do aluno.....	94
6.2.	A relação professor – família.....	98
7.	Um pequeno olhar sobre o caminho percorrido no 1.º CEB.....	100
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		105
BIBLIOGRAFIA.....		109
APÊNDICES.....		113

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> – Planta do jardim-de-infância.....	19
<i>Figura 2</i> – Registo das questões do projeto da “Tourada”.....	26
<i>Figura 3</i> – Planta do Centro Escolar.....	59
<i>Figura 4</i> – Leitura da biografia.....	68
<i>Figura 5</i> – Resumo da obra.....	68
<i>Figura 6</i> – Análise da obra.....	68
<i>Figura 7</i> – Comentário da obra.....	68
<i>Figura 8</i> – Apresentação do trabalho.....	69
<i>Figura 9</i> – Apresentação e análise da obra.....	69
<i>Figura 10</i> – “Floresta lençol”, inspirado no autor Vladimir Kush.....	70
<i>Figura 11</i> – “O mundo da confusão”, inspirado no autor Salvador Dalí.....	70
<i>Figura 12</i> – “O mundo colorido”, inspirado no autor Joan Miró.....	70
<i>Figura 13</i> – “A confusão das coisas que não existem”, inspirado no autor Escher.....	70
<i>Figura 14</i> – “A chuva de casas”, inspirado no autor René Magritte.....	70
<i>Figura 15</i> – Carta à Imaginação construída pela turma.....	72
<i>Figura 16</i> – Conjunto dos 5 rabiscos.....	72
<i>Figura 17</i> – Percursos da atividade.....	80
<i>Figura 18</i> – Estratégia de adição 1.....	87
<i>Figura 19</i> – Estratégia de adição 2.....	87

Lista de Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DDAH – Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT – Projeto Curricular de Turma

TOD – Transtorno de Oposição e Desafio

INTRODUÇÃO

Para concluir a última etapa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra, foi elaborado o presente relatório. As bases deste documento advêm dos dois momentos de estágio que tivemos oportunidade de realizar, em que o primeiro centrou-se na área da Educação Pré-Escolar e o segundo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestes dois níveis educativos foi possível vivenciar e recolher um conjunto de competências essenciais para a nossa futura profissionalização, tudo isto possível, graças aos momentos de observação e intervenção que constituíram os estágios.

Deste modo, torna-se importante referir que o estágio em EPE realizou-se numa instituição pública, numa zona rural nos arredores de Coimbra, e o segundo estágio, na valência de 1.º CEB, realizou-se num Centro Escolar também da rede pública, no centro da cidade de Coimbra, numa turma do 2.º ano de escolaridade.

A partir destes diferentes níveis de ensino, foi possível perceber como está organizado todo o trabalho referente a cada um. Tivemos oportunidade de observar e compreender os principais aspetos relativamente às suas linhas orientadoras, aos profissionais educativos, às aprendizagens a adquirir e às rotinas.

Estes dois níveis de ensino, que à partida já apresentam diferenças entre si, inseridos em contextos diferentes, tornaram a nossa passagem interventiva mais rica. A oportunidade de realizar um estágio numa zona rural e outro num meio urbano possibilitou uma observação e análise mais aprofundada dos aspetos que caracterizam e distinguem estes dois meios. Foi possível evidenciar diferentes rotinas e diferentes interesses

por parte das crianças, bem como a contribuição do meio envolvente para as aprendizagens realizadas. Assim sendo, a pertinência dos diferentes níveis, contextos e interesses na Educação Básica, foram a base de todo o trabalho desenvolvido no presente relatório.

A estruturação deste trabalho é composta por quatro partes. O primeiro capítulo, ao qual se denominou *Enquadramento Teórico*, sustenta a informação apresentada nos pontos seguintes. Nele é possível encontrar aspetos acerca da formação dos Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB, bem como a importância do Pré-Escolar e do 1.º CEB.

O segundo capítulo, intitulado *Fatores influenciadores para uma boa prática na Educação Pré-Escolar*, é composto por assuntos que suscitaram mais interesse na observação do grupo de crianças: a realização de projetos, as brincadeiras ao ar livre, o cumprimento de regras, a tomada de decisões, o espírito de cooperação e a autonomia das crianças.

O terceiro capítulo, denominado *Fatores influenciadores para uma boa prática em 1.º CEB*, faz referência a uma série de conteúdos que suscitaram interesse nas práticas em contexto de 1.º CEB: o valor da Matemática, a importância da Expressão Físico Motora e o desenvolvimento do Trabalho de Projeto. Surgiu também a necessidade de centrar a nossa atenção no tema Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (DDAH)”, visto ter sido diagnosticado este problema num dos alunos da sala.

O quarto e último capítulo, *Considerações finais*, culmina com um conjunto de reflexões, relativo à trajetória percorrida, desde o estágio em Pré-Escolar ao estágio em 1.º CEB.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A formação de educadores e professores do 1.º e 2.º ciclos, vem a sofrer alterações com a reformulação dos domínios de habilitação profissional, através de uma maior abrangência dos níveis e ciclos de ensino. Desta forma, cursos distintos, destinados a um único nível de ensino, surgem numa única licenciatura mais global, denominada de Educação Básica, complementada por um dos quatro mestrados disponíveis: o Mestrado em Educação Pré-Escolar, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta licenciatura, que corresponde a uma primeira fase da formação, é equivalente a todos os alunos, tendo uma duração de seis semestres. Segundo o Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, o aluno só fica habilitado ao grau de licenciado em Educação Básica, após a conclusão de 180 créditos, sendo distribuídos pelas diferentes componentes de formação: 15 a 20 créditos na formação educacional geral; 15 a 20 créditos nas didáticas específicas; 15 a 20 créditos na iniciação à prática profissional; 120 a 135 na formação na área de docência. O primeiro ciclo de estudos visa a aquisição de um conjunto de conhecimentos científicos na área da Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal, conhecimentos artísticos e tecnológicos. Esta articulação de vários conhecimentos

servirá de guia ao formando, para que consiga obter uma formação mais global nas diferentes áreas do saber. Desta forma, deverá compreender o mundo em que as crianças se desenvolvem, relativamente às suas aprendizagens, necessidades e capacidades.

Durante este percurso, paralelamente à parte teórica, existem momentos práticos que possibilitam a observação de diferentes contextos educativos, desde o Pré-Escolar ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estes curtos estágios vêm a contribuir para a aquisição de novos conhecimentos e estratégias de interação com as crianças. Assim, o formando poderá ter uma pequena experiência em cada nível de ensino, facilitando a sua escolha relativamente à profissionalização.

Após a conclusão da licenciatura, os alunos ficam habilitados a concorrer a uma das quatro hipóteses de mestrado, na qual terão a oportunidade de especificar a sua profissionalização. Torna-se importante referir que, só concluindo o mestrado é que o indivíduo fica habilitado a iniciar a sua carreira docente. As quatro opções de mestrado são as seguintes: o Mestrado em Educação Pré-Escolar com uma duração de 1 de 2 semestres, que habilita o aluno à profissão de Educador de Infância; o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB com uma duração de 3 semestres, habilitando o aluno à profissão de Educador de Infância e Professor do 1.º CEB; o Mestrado em Ensino do 1.º CEB, com uma duração de 2 semestres, que habilita o aluno à profissão de Professor do 1.º CEB; o Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB com uma duração de 4 semestres, habilitando o aluno à profissão de Professor do 1.º CEB e Professor do 2.º CEB, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza.

Todos os mestrados estão organizados em duas componentes: teórica e prática. Relativamente à primeira, o mestrando tem ao seu dispor uma formação educacional geral, um conjunto de didáticas específicas e uma formação na área da docência. No que refere à segunda componente, os mestrandos têm a oportunidade de dar início à sua prática profissional, com a prática de ensino supervisionada, na qual têm oportunidade de observar e intervir em situações de educação e ensino. Nestes momentos práticos, os mestrandos têm a oportunidade de experienciar/vivenciar diferentes situações de ensino, que visam desenvolver a experiência nos níveis de ensino do seu interesse. A avaliação é realizada de uma forma sistemática por parte da professora cooperante, e pontual pelo professor supervisor. Para a habilitação à docência na opção escolhida, as unidades curriculares devem estar aprovadas, bem como a defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada (Decreto-Lei n.43/2007).

Através destas novas reformas no Ensino Superior, com o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, opção escolhida pela mestranda, o docente fica habilitado a acompanhar o seu grupo no Pré-Escolar e no 1.º CEB. Desta forma, o profissional fica responsável pelo grupo de crianças num período de tempo mais alargado, tendo um papel determinante na preparação e processo de transição para o 1.º CEB. Segundo o Decreto Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro:

Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos do sistema educativo e da respetiva trajetória profissional.

Esta nova forma de acompanhamento é muito enriquecedora para ambas as partes. Nela está presente o sentido de continuidade durante a aprendizagem. Desta forma, e apesar do método de ensino se diferenciar, após a transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo, a presença do mesmo docente, facilita a continuidade do trabalho previamente realizado. Para que este trabalho seja possível, torna-se necessário que o estabelecimento seja o mesmo. Ao nível público, já existem estabelecimentos de ensino cuja organização está preparada para este fim, como é o caso dos novos centros escolares, apesar de ainda não existirem docentes habilitados para acompanhar na transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB. Ao nível privado, há uma maior probabilidade deste sistema ocorrer, pois existem muitos estabelecimentos de ensino que englobam vários níveis de ensino, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

2. A importância da Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica na vida de uma criança, sendo o educador a parte integrante de todo o processo da ação educativa. Ele deve ter o papel fundamental na construção e desenvolvimento da personalidade da criança e a sua plena inserção na sociedade. Aos pais destas crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, fica a responsabilidade de dar a oportunidade aos seus filhos de frequentarem o jardim-de-infância, mesmo não sendo obrigatório.

De acordo com o Decreto Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica [...] sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o

desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Referente ao pré-escolar, há um conjunto de objetivos que visam a formação/ desenvolvimento da criança, nas diversas áreas: capacitar formas de sociabilização; criar meios para que a criança saiba estar em grupo, respeitando os outros; desenvolver as capacidades individuais de cada uma a partir das suas características pessoais; incutir e desenvolver a expressão e a comunicação, recorrendo a diferentes linguagens; criar meios para que possam desenvolver o pensamento e as suas curiosidades; detetar e acompanhar casos em que a criança possa apresentar comportamentos inadequados, dificuldades de aprendizagem, deficiência; aproximar e envolver a família no processo educativo (Decreto Lei n.º5/97).

Para melhorar a organização e o desenvolvimento do trabalho realizado pelos educadores, o Ministério da Educação apresentou um documento intitulado de “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, a partir do qual os educadores passaram a ter uma base documental mais coesa, que permitiu desenvolver o seu trabalho de uma forma mais concreta e estruturada.

2.1. O Educador de Infância

“O desenvolvimento profissional é uma caminhada (...) e envolve crescer, ser, sentir, agir. Um mundo onde a profissionalidade é tão complexa exige, com certeza, uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida” (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002,p.42).

A EPE em Portugal tem vindo a ganhar importância ao longo dos tempos, sendo um percurso que a criança deve ultrapassar, servindo de base para a sua formação.

Quando se fala em formação, esta não só se relaciona com o aspeto fisionómico da criança, a nível de motricidade ou da exploração das suas capacidades físicas, mas também a nível psicológico. Neste patamar, a criança necessita de um bom acompanhamento e torna-se essencial que o profissional estabeleça laços e fique responsável pelo seu desenvolvimento, conseguindo transmitir, desde cedo, valores e regras.

O educador de infância tem uma missão mais minuciosa no que toca ao conjunto de ensinamentos que deve transmitir às crianças que estão à sua guarda diariamente, pois no final do Pré-Escolar, estas devem estar bem preparadas para dar início o seu percurso escolar. A aquisição de novos conhecimentos por parte da criança, passa muito pela capacidade do educador em saber estimulá-la para a busca de novos conhecimentos, exploração dos espaços ao seu redor e a curiosidade em perceber o porquê das coisas, tendo sempre em conta os seus interesses e curiosidades. A criança deve sentir que o educador está presente e que pode auxiliá-la nos momentos de mais dificuldade, mas que não é, e nem deve ser, quem lhe mostra e ensina tudo.

Este género de aprendizagens vai muito ao encontro das novas metodologias de ensino, como é o caso do Trabalho de Projeto. Nesta metodologia, grande parte do trabalho desenvolvido surge do interesse das crianças, tendo elas a oportunidade de pesquisar sobre temas que lhes suscitam o interesse, construindo o conhecimento e apresentando-o ao grupo ou à comunidade. Assim, o educador tem o papel determinante de

acompanhar e guiar a criança ou grupo de trabalho, fornecendo-lhes ferramentas para que possam trabalhar de uma forma responsável e autónoma.

Desta forma, é importante salientar que o educador tem um papel importante na vida da criança. Deve ser aquele que está presente nas várias conquistas que o grupo vai realizando, auxiliando-o, sempre que possível, para que o sucesso das ações seja frequente.

A sua prática deve contribuir de forma positiva para o desenvolvimento do grupo. Para tal, o educador tem como apoio, ferramentas específicas da Educação Pré-Escolar: o livro *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, que surgiu em 1997 com um conjunto de princípios para apoiar o educador na sua prática; e as *Metas de Aprendizagem*, delineadas em 2009 pelo Ministério da Educação, metas estas que o ajudam a perceber quais as competências que as crianças deverão ter adquirido antes de entrar para o 1.º ano de escolaridade.

3. A importância do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Ensino Básico corresponde aos primeiros nove anos de escolaridade obrigatória, em que qualquer indivíduo tem o direito a realizar a sua formação académica, livre de diferenciações, discriminações, pressupondo níveis de ensino igualitário, sendo a sua formação homogénea. Com a entrada do indivíduo na escola, este tem a oportunidade de se realizar enquanto aluno, ao mesmo tempo que vai desenvolvendo os seus valores enquanto cidadão, capacitando-o e preparando-o para uma participação responsável e ativa junto da comunidade (Ministério da Educação, 2004).

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é o início de uma grande mudança na vida de uma criança. Ela passa a frequentar uma escola e alguns denominadores próprios da Educação Pré-Escolar são obrigatoriamente substituídos por termos particulares do Ensino Básico: o grupo de crianças começa a designar-se de turma, a criança passa a ser vista como um aluno, o educador passa a professor, a sala de atividades é substituída pela sala de aula e a educação vira ensino.

Assim, como na Educação Pré-Escolar, também o professor do 1.º Ciclo administra o seu trabalho, tendo por base outros guias curriculares, tais como, o *Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais*, *Organização Curricular e Programas* e as *Metas de Aprendizagem*.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais: apresenta um conjunto de competências fundamentais, de acordo com o currículo nacional. É constituído pelas competências gerais que devem ser desenvolvidas no Ensino Básico e pelas competências específicas

pertencentes a cada área disciplinar e disciplinas ao longo de cada ano letivo e de cada ciclo.

Organização Curricular e Programas: a partir deste documento, o professor pode observar a estrutura da organização curricular do Ensino Básico, no qual são apresentados os objetivos gerais, bem como a organização dos programas do 1.º Ciclo referente às várias áreas disciplinares trabalhadas, em que são mencionados os princípios orientadores, os objetivos gerais e os blocos de aprendizagem correspondentes a cada área e a cada ano letivo.

Metas de Aprendizagem: é um documento prático, útil para os profissionais, não só do Ensino Básico, como também da Educação Pré-Escolar. Nele existem metas de aprendizagem específicas e direcionadas aos intervenientes da educação, dando continuidade às aprendizagens das crianças. Estas metas foram traçadas para auxiliar os professores na construção de uma visão estruturada dos vários documentos curriculares, direcionando-os para uma caracterização das aprendizagens curriculares (Parecer n.º 2/2011).

3.1. O professor do 1.º CEB

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/ 2001, “o professor do 1.º Ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”

Desta forma, o professor do 1.º Ciclo tem a missão de facultar, para além da transmissão de saberes e conhecimentos, a construção de valores, atitudes e competências, que permitam ao aluno a compreensão e a participação da realidade em que estão inseridos (Bessa, 2012). Assim, segundo o Decreto-Lei 241/2001, o professor deve:

- cooperar na construção do projeto curricular da escola, juntamente com os outros professores, e construir o projeto curricular da sua turma;
- desenvolver as aprendizagens, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos em relação a saberes científicos relativos à área de conteúdo que se encontra a desenvolver, as suas capacidades e dificuldades;
- traçar estratégias que visem a aquisição de métodos de estudo, recorrendo a pesquisas, à organização e seleção de informação, promovendo simultaneamente o uso das novas tecnologias;
- promover a autonomia dos seus alunos, fator este que contribui para que consigam desenvolver, de uma forma independente, aprendizagens dentro e fora da escola;
- suscitar o interesse no conhecimento de outros povos e culturas, bem como o respeito por estes, iniciando a aprendizagem de outras línguas;
- estimular a construção e organização de um conjunto de regras e deveres, que todos devem respeitar para promover o respeito pelo outro, a colaboração na realização de atividades e na preservação dos materiais e da sala de aula.

Torna-se importante referir que a relação que o professor constrói com os seus alunos deve ser alargada não só à família, como também

à restante comunidade, promovendo assim o bem-estar geral, essencial para a aprendizagem de boas práticas educativas (Bessa,2012).

É função do professor desempenhar vários papéis, sendo mediador do conhecimento, orientador de aprendizagens e facilitador do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais (*Idem/Ibidem*).

Capítulo II – Fatores influenciadores para uma boa prática na Educação Pré-Escolar

1. Organização do estágio

O estágio de intervenção, desenvolvido na unidade curricular de Prática Educativa I, apresentou uma estruturação de 3 fases: uma fase de observação do contexto educativo, uma fase de atuação pontual nas atividades do grupo e, por fim, uma fase de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

A primeira fase, com uma duração de 3 semanas, teve como principal objetivo a realização da observação do contexto educativo, no qual tivemos a oportunidade de perceber como funcionava a instituição, a organização do grupo, a interação entre as crianças, a disponibilidade dos pais na participação ativa das atividades da instituição, bem como as relações de proximidade com os parceiros educativos.

Nesta primeira etapa, não só cumprimos com os parâmetros anteriormente mencionados, como houve também, desde cedo, uma intervenção gradual por parte do grupo de estágio na rotina das crianças. A educadora cooperante sentiu que seria pertinente começarmos a cooperar com o grupo desde cedo, o que para nós só veio a facilitar a nossa integração dentro da sala de atividades e na aproximação com o grupo.

Torna-se importante referir que nesta fase ainda não desenvolvíamos atividades com o grupo, mas prontificávamo-nos a prestar auxílio às crianças sempre que necessário.

A nossa presença na sala foi muito importante naquela altura do ano letivo, pois as crianças encontravam-se na fase de lançamento e construção de um projeto de final de período. Assim, a nossa participação nos primeiros dias de estágio não foi meramente de observação, pois a educadora incentivou-nos, desde logo, a propormos atividades pontuais que fossem ao encontro do tema do projeto. Estas pequenas atividades contribuíram para que nos sentíssemos mais à vontade com a metodologia da educadora e com o grupo de crianças.

Com o fim desta etapa, pudemos recolher um conjunto de informações que nos auxiliaram na reflexão sobre esta experiência, bem como servir de base para mais tarde iniciarmos a nossa intervenção.

Consideramos que foi enriquecedor encontrar uma comunidade educativa diferente da qual estávamos habituadas a observar nos centros urbanos, pois experienciamos modos de vida, ritmos de trabalho e modos de gestão do grupo diferentes.

A segunda fase de estágio teve uma duração de 6 semanas, na qual foram pré-estabelecidos novos objetivos. Nesta fase, previa-se a introdução gradual de atividades pontuais, que deveriam ser estruturadas, selecionadas e discutidas com a educadora cooperante. Desta forma, foi possível estabelecer momentos dinamizados por nós, com vista a criar oportunidades de tomada de consciência sobre o modo como se deve atuar, desde a estruturação das atividades, até ao modo de agir com o grupo, para que, de uma forma gradual, nos ambientássemos às rotinas e às atividades pedagógicas.

Nesta fase tivemos a oportunidade de realizar atividades pontuais, não só com o nosso grupo, como também com o grupo da outra sala, principalmente quando se tratavam de atividades de leitura e exploração de histórias. Juntar os dois grupos e desenvolver atividades

com eles foi extremamente gratificante, pois as crianças mantinham connosco um contacto mais próximo, à medida que o tempo passava. Foi motivador observar que elas gostavam da oportunidade que lhes era oferecida de participar em atividades desenvolvidas por nós. As crianças com o tempo, pareciam sentir-se mais à vontade em solicitar a nossa ajuda.

As intervenções realizadas nesta fase correram bem, mas apresentávamos ainda algumas dificuldades na gestão do grupo, pois captar a atenção de todos, revelava-se ainda um pouco complicado.

A terceira e última fase de estágio teve como principal objetivo criar oportunidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Nesta fase, foram planificadas e desenvolvidas atividades com o grupo, tendo a educadora o papel importante de comentar e avaliar a nossa atuação.

Todas as atividades desenvolvidas tiveram por base o plano de trabalho da educadora, para que existisse uma boa estruturação e houvesse tempo para a implementação das atividades realizadas pelas estagiárias, bem como as implementadas pela educadora.

A proximidade criada entre nós e o grupo foi notória. As crianças já não recorriam apenas à educadora, como também nos pediam ajuda para realizar alguma tarefa ou tirar dúvidas. O grupo via-nos como alguém que o poderia auxiliar, sempre que necessitasse.

Consideramos que, durante este período de estágio, conseguimos implementar um conjunto de atividades referentes a diferentes áreas do saber, tendo explorado diversas formas de transmitir conhecimentos. Foi gratificante perceber que o grupo esteve sempre

interessado e participou ativamente em tudo o que lhes foi proposto por nós.

É de referir que, durante estas três fases, fomos realizando notas diárias individuais, como uma forma de registar as principais aprendizagens adquiridas pelo grupo de estágio. Estas notas diárias serviram como ponto de partida para a elaboração de reflexões semanais, baseadas num conjunto de momentos particulares que nos chamaram a atenção. Para além destas reflexões, sempre que algum momento fosse motivo de uma reflexão mais aprofundada, era elaborado um pequeno texto no qual constasse uma observação mais pormenorizada sobre o assunto em si.

Torna-se importante evidenciar que a educadora cooperante teve um papel fundamental na nossa aproximação gradual com o grupo, prontificando-se sempre em nos ajudar quando necessitávamos, sugerindo atividades e dando ideias de coisas simples que pudéssemos realizar com as crianças. A educadora apoiou-nos sempre, aconselhando-nos quando algo não estava bem. A sua presença e disponibilidade foram bastante importantes, dando-nos mais segurança em todas as nossas intervenções.

2. Caracterização do Jardim de Infância

O estágio decorreu num jardim-de-infância público, situado fora do perímetro da cidade, numa zona rural, sendo um dos dois jardins-infância que fazem parte do agrupamento.

No estabelecimento educativo, encontram-se a funcionar duas salas com grupos heterogéneos (dos 3 aos 6 anos), existindo uma terceira sala em funcionamento, mas num outro edifício. Presentemente, não existem meios para aumentar o jardim, sendo que desta forma, o agrupamento, em parceria com o Centro Social e Paroquial, instalaram o terceiro grupo nas instalações do centro.

Num plano geral, o edifício é composto por duas salas de atividades, uma casa de banho dividida para crianças do sexo masculino e feminino, uma casa de banho para adultos, um escritório e uma cozinha. O espaço exterior é composto por uma caixa de areia, um telheiro e uma horta (figura 1).

Como o espaço exterior não apresenta grandes dimensões, as crianças ocupam algum do espaço da via pública, visto ser uma rua sem saída.

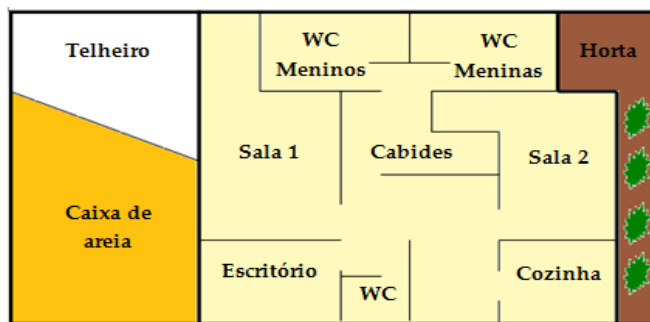


Figura 1 - Planta do jardim-de-infância

Apesar das boas condições ao nível das dimensões e luminosidade, o edifício apresenta alguma degradação nas infraestruturas e materiais.

No ano letivo 2010/2011, frequentavam o jardim-de-infância 59 crianças, as quais eram acompanhadas por 3 educadoras e 3 auxiliares, cada grupo com a sua respetiva educadora e auxiliar. Torna-se importante referir que as 3 auxiliares passavam por um processo de rotatividade, implementado com o intuito de todas as auxiliares, mensalmente, passarem para outra sala, para que os grupos fossem mantendo contacto com elas. Deste modo, os laços criados entre as crianças e as auxiliares eram próximos, não se restringindo a uma só auxiliar. Quando existisse algum problema, em que houvesse necessidade de uma auxiliar transitar para outra sala, todas elas poderiam desempenhar essa função, pois para além de conhecerem o grupo de crianças, conheciam também o método de trabalho utilizado pela educadora.

Relativamente ao horário de funcionamento do jardim-de-infância, este foi pré-estabelecido numa reunião entre educadores, encarregados de educação e representantes da autarquia. O jardim-de-infância funciona das 9h30min às 12h30min e das 13h30min às 15h30min. Para além do horário normal, o JI oferece a componente socioeducativa, refeições e prolongamento do horário, sendo efetuadas no Centro Social e Paroquial.

Ao nível da comunicação entre as diferentes entidades, o jardim-de-infância mantinha estreita ligação com a CAF (Componente de Apoio à Família), Centro Paroquial e Social, escolas do 1.º CEB, Junta de Freguesia e Câmara Municipal.

Todo o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância só era possível graças à boa organização do grupo de educadoras. A boa comunicação entre as três possibilitava uma melhor distribuição das tarefas, influenciando positivamente na coordenação/organização do trabalho a ser realizado.

2.1. Caraterização do Grupo

O grupo de trabalho era constituído por 22 crianças, 10 das quais do sexo masculino. As suas idades estavam compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, existindo 12 crianças com apenas 3 anos de idade, 6 com 4 anos e 4 com 6 anos. À exceção das mais novas, todas foram acompanhadas pela mesma educadora no ano letivo de 2009/2010.

A maioria das crianças provinha de um meio socioeconómico cultural médio, sendo que algumas faziam parte de uma classe um pouco inferior. Das 22 crianças, apenas 2 não requisitaram Componente de Apoio à Família, mas todas usufruíam de almoço.

Relativamente às caraterísticas do grupo, podemos afirmar que eram crianças muito interessadas em aprender e em participar em novas descobertas. Revelava-se um grupo bastante autónomo e responsável, mostrando dominar as regras base do funcionamento da sala e do grupo. Cooperavam na realização de trabalhos com o adulto e com quem eles interagiam. Quase todas as crianças manifestavam autonomia na realização das suas tarefas de higiene, à exceção das mais novas.

Neste grupo não havia nenhuma criança com necessidades educativas especiais, apenas uma criança com problemas de comportamento, que se suspeitava ser transtorno de oposição e desafio (TOD).

3. O Trabalho de Projeto

O grupo de crianças com o qual trabalhámos provinha maioritariamente de um meio rural, tendo as educadoras da instituição, sentido a necessidade de adaptar as suas práticas às necessidades e interesses das crianças. Desta forma, consideraram que, através da realização de projetos, conseguiriam desenvolver no grupo a autonomia, a responsabilidade, a capacidade de pesquisa e a curiosidade, sendo capazes de corresponder aos interesses do grupo, relacionados na sua maioria com a agricultura e a criação de gado.

Assim, através de algumas pesquisas e de conversas com pais e equipa educativa, evidenciámos alguns aspetos que nos ajudaram a perceber o contexto em que aquelas crianças viviam. Foi possível constatar que, com a expansão das cidades e com o aumento da industrialização, os meios rurais, e por conseguinte, o trabalho agrícola, foi sendo gradualmente colocado de parte. A rentabilidade deste deixou de oferecer as boas condições de vida, que outrora oferecia, o que justifica o abandono acentuado de muitas famílias dos meios mais rurais. Por consequência, esse facto vem justificar, cada vez mais, a falta de conhecimento por parte das crianças e de muitos adultos a tudo o que não seja citadino. Dentro de uma minoria, ainda podemos, nos dias de hoje, encontrar zonas em que o campo é a principal fonte de rendimento para a maioria das famílias, onde a aglomeração urbana ainda não se encontra em expansão.

Com o decorrer do estágio, pudemos observar um conjunto de diferenças que parecem existir entre as crianças do meio rural e as do meio urbano. Apesar de todas as crianças serem diferentes no que toca aos seus interesses e necessidades, constatámos que o género de brincadeiras das crianças do meio rural, bem como os objetos que

levavam para a sala de atividades e até mesmo o meio de transporte em que se deslocavam para o jardim-de-infância, pareciam ser diferentes das crianças do meio urbano. Todos estes aspetos, encadeados com as múltiplas atividades que realizavam nos seus tempos livres, ajudaram-nos a conhecer o grupo de crianças e a perceber quais as atividades que lhes poderia captar mais atenção.

É de referir que neste grupo de trabalho, os hábitos e costumes da localidade tinham uma grande importância na aprendizagem das crianças, pois estas já se encontravam enraizadas naquela cultura. Desta forma, todas as atividades e projetos relacionados com a cultura em que estavam inseridas contribuíam para que elas aprendessem vários conteúdos de interesse.

Ao longo do estágio, foi possível evidenciar que o aproveitamento do que já existe é um contributo essencial para a aprendizagem. A adaptabilidade da educação em função da zona cultural onde o grupo de crianças se encontra inserido, contribui de uma forma natural para o sucesso do aproveitamento do grupo. Consideramos que o desenvolvimento da metodologia de Trabalho de Projeto no grupo de crianças permitiu esse sucesso, na medida em que os projetos desenvolvidos envolveram na sua maioria a população envolvente e a cultura do meio.

3.1. O que é o Trabalho de Projeto?

O Trabalho de Projeto é uma metodologia, na qual se realiza um estudo sobre um determinado tema/problema. Para se estruturar um projeto, é necessário realizar um plano de tarefas, existindo um conjunto

de questões, que normalmente são utilizadas para responder às dúvidas que vão surgindo, ao mesmo tempo que ajudam a estruturar a própria execução. Primeiramente, é essencial perceber o porquê de realizar o projeto e qual a intenção em explorar um determinado tema. De seguida, torna-se necessário perceber qual a finalidade do projeto e, para que se consiga executar o mesmo, há que perceber como é que se pode chegar ao resultado (Ministério da Educação, 1998).

O plano de um projeto visa responder às questões anteriormente descritas, bem como à especificação dos participantes e respetivas funções, dos recursos necessários, da calendarização de tarefas e a tudo o que possa influenciar a sua construção.

De acordo com Castoriadis (1975:106), o projeto é:

Uma intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação que tem em conta as condições reais de modo a orientar uma actividade(...) O plano corresponde a um momento técnico dessa atividade quando condições, objetivos e meios podem ser determinados com exactidão (...) O plano é apenas uma visão fragmentária e provisória do projeto (Ministério da Educação, 1998, p. 93).

A partir do tema inicial, onde se identifica o problema, há uma intenção de projetar algo. É um método flexível, pois não há um limite de duração, sendo a sua concretização vista como um processo de construção gradual, no qual se pode ir introduzindo novos tópicos, que inicialmente não foram previstos.

Este género de aprendizagem foge ao ensino tradicional, pois cada criança é estimulada a construir o seu próprio conhecimento, participando de uma forma individual ou coletiva, no qual pode contrapor as suas intenções com as do restante grupo. Para que o diálogo possa

surgir, torna-se importante que o educador questione o grupo sobre as suas intenções e interesses, tentando perceber o porquê da exploração do tema. Torna-se importante referir que a situação problema pode ser proposta pelo educador ou simplesmente partir do interesse das crianças.

No início do 3.º período, a coordenadora do pré-escolar do agrupamento propôs um projeto para as três salas da instituição, baseado no filme “A Bela Adormecida”. O nosso grupo de crianças, desde logo mostrou desinteresse em relação a esta temática, dando ideias para um novo tema para a festa, sendo eles os principais criadores e organizadores da sua apresentação. Assim, rapidamente surgiram dois projetos, o projeto “Tourada” e o projeto “D. Carmo”, sendo o primeiro uma pequena encenação de uma tourada, baseada nos hábitos e costumes da região, e o segundo, uma pequena encenação baseada no livro “D. Carmo”, história esta, de grande interesse para as crianças. Para a realização simultânea destes dois projetos, foi necessário o dobro da organização e dos cuidados, tendo sido iniciado o trabalho com bastante precaução. Primeiramente, foi necessário fazer uma distribuição das crianças pelos dois projetos, no qual cada criança escolheu o que mais lhe suscitava interesse.

Relativamente ao projeto “Tourada”, ao qual daremos mais ênfase, foi feito um registo em papel de cenário acerca de alguns aspetos relacionados com o tema, no qual foram definidos um conjunto de objetivos.

À medida que as crianças iam colocando questões, a educadora ia registando-as no papel de cenário (figura 2).

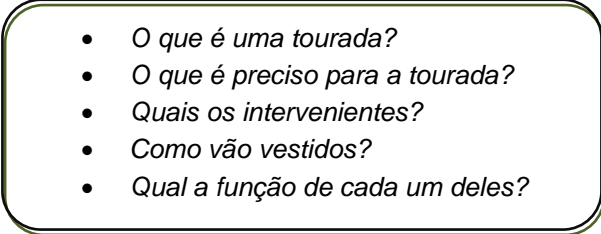
- 
- *O que é uma tourada?*
 - *O que é preciso para a tourada?*
 - *Quais os intervenientes?*
 - *Como vão vestidos?*
 - *Qual a função de cada um deles?*

Figura 2 - Registo das questões do projeto da “Tourada”

Para que o trabalho fosse repartido, realizou-se uma lista dos diferentes papéis, distribuindo-os posteriormente por cada criança. O grupo, juntamente com a educadora, traçou estratégias para facilitar o trabalho. Individualmente, cada criança realizou um registo gráfico, enumerando o que cada um viria a realizar, desde a construção dos fatos, aos acessórios necessários.

É de referir que, desde logo, houve necessidade de programar e estabelecer prioridades. Primeiramente, construíram-se os materiais que eram necessários para os ensaios e os que demorariam mais tempo a ser confeccionados, como é o caso dos fatos, e de seguida, os que requeriam menos tempo.

Construção dos fatos

Cada criança teve oportunidade de participar na construção do seu próprio fato, tendo as crianças mais velhas, contribuído na construção dos fatos dos colegas mais novos, pois estes mostravam dificuldades na manipulação da agulha, no momento de alinhar os fatos. Era engraçado observar que as agulhas que usavam eram por vezes maiores que as mãos dos mais pequenos, o que parecia dificultar a tarefa.

O facto de serem as crianças a construírem os seus próprios fatos foi, a nosso ver, bastante enriquecedor para elas, pois não só trabalharam em algo que precisavam para festa, como também tiveram a oportunidade de trabalhar com um material que não é usual, como é o caso das agulhas. Todos puderam alinhar e trabalhar com agulha, existindo entreajuda dentro do grupo, facilitando o desenvolvimento do projeto.

Construção dos materiais/acessórios

Desta forma, como o grupo ficou encarregue de organizar e construir os fatos, também se responsabilizou pela execução de todos os materiais necessários e acessórios. Durante o desenrolar do projeto, surgiam sempre novas necessidades. Por vezes as crianças lembravam-se que faltava um acessório importante e que tinha de ser feito.

Nesta fase, a motivação das crianças era evidente, pois a quantidade e variedade de materiais que eram necessários tinha tendência a aumentar, oferecendo mais oportunidades de trabalho. Uma criança podia estar muito bem a trabalhar e perder o interesse pela tarefa, mas rapidamente tinha a possibilidade de trocar de tarefa por outra, não havendo uma obrigação imposta. Todos sabiam que o trabalho tinha de ficar pronto, mas não se sentiam pressionados, brincando sempre que queriam e ao mesmo tempo realizando o que lhes era proposto.

A educadora organizava o tempo de trabalho e de brincadeira, para que o grupo tivesse momentos para brincar e para que, ao mesmo tempo, não deixasse de trabalhar e cumprir com as suas responsabilidades.

As crianças mais velhas pareciam sentir uma maior responsabilidade em terminar os trabalhos, estando sempre preocupadas em construir os materiais e auxiliando os colegas que precisassem de ajuda.

Durante o projeto, foi possível observar que, tudo o que fosse construído, tinha obrigatoriamente que apresentar todos os pormenores. O grupo sentia a necessidade que ficasse tudo perfeito desde a realização do cavalo, do touro, das trincheiras e das flores, a todos os outros materiais considerados de menos importância para as pequenas encenações.

Ensaios

Todas as semanas o grupo ensaiava o seu espetáculo: a lide ao touro a cavalo, o toureio a pé, a entrada do grupo dos forcados e respetiva pega, bem como os agradecimentos ao público. A sequência de acontecimentos foi pensada pelo próprio grupo, visto alguns deles conhecerem a arte e já terem visto algumas touradas. A música não foi esquecida, pois ao som da mesma, cada interveniente sabia o momento exato para entrar na arena, o que revelava também a capacidade de concentração do grupo.

Com a aproximação do grande dia, os ensaios foram intensificando-se e os materiais que iam ficando prontos eram utilizados durante os ensaios.

Apresentação

No final, as crianças puderam mostrar a toda a comunidade o trabalho que realizaram.

Ambos os projetos correram bem, visto todos terem participado na organização, facilitando desta forma o desenrolar e a divulgação dos mesmos.

Avaliação do Trabalho

Após a divulgação do projeto, o grupo realizou um registo gráfico do mesmo, evidenciando os momentos mais importantes. Em grande grupo, puderam também fazer uma avaliação do trabalho realizado, enumerando os aspetos menos positivos das encenações, bem como os mais positivos e o que poderiam ter melhorado.

Com a realização destes e outros projetos, constatámos que cada projeto é único e desenvolvido em tempo ilimitado. Podemos desenvolver projetos de um dia e ao mesmo tempo, projetos de meses, dependendo do interesse e da exploração relativa ao tema em questão.

Durante o ano letivo os projetos variaram, desde a diversidade de temas desenvolvidos, à diferente duração dos mesmos e ao número de crianças envolvidas.

Torna-se importante evidenciar que o que realmente importa na realização deste género de trabalhos é verificar o quanto as crianças se aplicam e implicam na construção dos mesmos. O resultado final não deve ser o mais valorizado, mas sim o conjunto de estratégias utilizadas

pelas crianças e a sua capacidade de resolução de problemas que surjam. Pudemos observar que as crianças, quando estão realmente motivadas, esquecem por momentos tudo o que as rodeia, concentrando-se apenas no que se encontram a realizar.

Ao longo do estágio foi possível observar que a educadora valorizava todo o trabalho que apelasse aos sentidos da própria criança e o que as incentivava a explorar. As necessidades de cada criança eram supridas através da exploração e das pesquisas que realizavam. Para a educadora, o fundamental era que as crianças aprendessem fazendo, sendo elas próprias a descobrir coisas novas.

Torna-se necessário perceber a importância de despertar a criança para a descoberta e para a pesquisa, como uma forma de aprofundar o seu conhecimento. Naturalmente, as crianças têm gostos diferentes, mostram interesse por variados temas, o que pode ser ainda mais proveitoso para todos. Com este género de aprendizagem, todos saem beneficiados, pois não só exploram os seus próprios interesses, como conhecem os interesses dos seus colegas, vindo mais tarde a aprender com os mesmos, quando partilham o que aprenderam com as suas pesquisas.

4. A importância do espaço exterior no desenvolvimento da criança

“O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (Ministério da Educação, 1997, p.38/39).

Vivendo na cidade ou até mesmo no campo, a criança necessita de momentos ao ar livre. O espaço exterior oferecido pelo perímetro do jardim-de-infância é essencial, mas a descoberta do que está para além dele é crucial e pode ser bastante gratificante para o grupo. Nele as crianças não só têm a oportunidade de libertar energias, como também de manter um contacto mais próximo com a natureza. Este contacto pode despertar a importância do meio ambiente, bem como de tudo o que se encontra inserido nele. O simples prestar atenção às diferentes ervas, flores e árvores, pode servir de base para o início de uma atividade ou até mesmo de um projeto. Pode-se fazer uma recolha de diferentes flores, para mais tarde se realizar uma pesquisa sobre as mesmas. Assim sendo, a criança deve ser confrontada com um leque de atividades que o contacto com a natureza lhe pode proporcionar, desde o simples ato de brincar, a toda a aprendizagem que a atividade pode reter.

Existem jardins-de-infância em que essa oportunidade de brincar ao ar livre não é possível. A grande maioria situa-se nos centros urbanos, muitos deles nos centros das cidades, onde os espaços verdes são reduzidos, dificultando assim um contacto mais próximo com a natureza.

O jardim-de-infância, no qual tivemos oportunidade de estagiar, encontra-se inserido num meio rural, longe das grandes urbanizações, sendo a necessidade do exterior por parte das crianças, naturalmente superior. Elas, na sua grande maioria, realizavam muitas brincadeiras ao ar livre, pois acompanhavam desde pequenas o trabalho dos seus familiares no campo, em grande parte ligado ao meio agrícola.

4.1. Sensibilização dos pais para a importância do brincar ao ar livre

Hoje em dia os pais e encarregados de educação devem ser sensibilizados, cada vez mais cedo, para a importância do brincar ao ar livre. O brincar em si, pode não ser um momento apenas lúdico, porque se for bem preparado, as crianças, juntamente com o educador, podem fazer imensas descobertas.

Em contacto com o meio envolvente, a criança pode aumentar os seus conhecimentos. Através da exploração da natureza, ela pode realizar experiências, que permitirão novas descobertas e a aquisição de novos conteúdos.

Para tal, torna-se importante que os pais tomem consciência de que a criança é um ser em constante transformação e que necessita de explorar o que se encontra ao seu redor, pois possibilitará a aquisição de competências essenciais para o seu desenvolvimento. A criança através da exploração, terá momentos em deverá fazer escolhas, algumas das quais que poderão ser menos acertadas, mas que servirão para mais tarde não correr os mesmos riscos.

A infância deve trazer com ela momentos de descoberta para a criança, de manipulação de objetos, que por vezes são considerados perigosos, mas que ela própria deve ter oportunidade de constatar, manuseando-os. Através de momentos de tentativa e erro, ela acabará por encontrar sozinha, uma forma de utilizar esses mesmos objetos, de forma a não colocar em risco a sua integridade física.

Noutras situações, privamos as crianças da frequência de determinados locais que consideramos de risco, mas que poderão trazer grandes aprendizagens para elas. Em vez de as privarmos, torna-se essencial que elas percebam por si mesmas que existem riscos ao frequentar esses locais e que normalmente existe um conjunto de regras para a boa utilização dos mesmos. Se uma criança sobe acima de um muro e se magoa ao descer, fica à partida a saber que se o voltar a fazer, existe a probabilidade de acontecer o mesmo, chegando sozinha à conclusão de que o melhor será não voltar a subir o muro.

Há que referir que deixar as crianças circular de forma livre nesses locais, como por exemplo em florestas, pode ser muito perigoso e há que haver o mínimo de controlo por parte dos pais e educadores. Desta forma, torna-se importante que eles sejam capazes de limitar a área de brincadeira, para que as crianças não se dispersem e não circulem em áreas perigosas. Devem assim estabelecer regras com elas, antes de as deixarem brincar livremente.

Dar à criança a oportunidade de circular livremente, ser responsável e tomar decisões que envolvam pequenos riscos, pode ser positivo para o seu crescimento, pois ela tomará consciência dos comportamentos que poderão colocar a sua integridade física em risco. A

criança começará a ter mais cuidado e atenção enquanto brinca e circula livremente, tornando a probabilidade de voltar a cometer os mesmos risco inferior (Knight,2009).

Se os pais apoiarem os educadores, sem impor barreiras no que toca à exploração do meio ambiente em redor do jardim-de-infância, as crianças poderão conhecer mais sobre a natureza, a fauna e a flora. Há várias maneiras de sensibilizar os encarregados de educação para a importância das atividades ao ar livre e neste caso, o educador tem o papel importante de dar a conhecer atividades provenientes dessa mesma exploração, desde vários trabalhos manuais do grupo, no qual a matéria-prima vem da natureza, a pequenas pesquisas realizadas relativamente às principais características de flores e animais.

No decorrer do nosso estágio foi proposta uma palestra, denominada “Espaços Escolares Saudáveis”, direcionada para toda a comunidade escolar, pais e população envolvente. Apresentada pela professora e investigadora da Universidade de Aveiro, Aida Figueiredo, a palestra teve como principal objetivo sensibilizar os pais para a importância da realização de atividades fora do perímetro do JI, no qual as crianças pudessem explorar diferentes materiais do meio envolvente. Os profissionais de educação presentes preocuparam-se em mostrar o poder da natureza e o valor que esta pode ter para a aprendizagem das crianças. Acentuaram também a valorização do exterior, mostrando que a frequência dos locais ao ar livre, não serve apenas para os grupos brincarem, mas também para grandes descobertas, que contribuirão para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Essas mesmas descobertas podem vir a despertar novos interesses nas crianças, aguçando-lhes a

curiosidade acerca de novos temas, a exploração de novos caminhos e o alargamento do seu conhecimento.

Através das atividades no exterior, há milhões de possibilidades das crianças poderem aprender mais sobre algo que aparentemente até já possam conhecer, mas que nunca mostraram interesse em explorar mais aprofundadamente.

A importância dos materiais

Nessa mesma palestra, foi possível ficarmos a saber que as estruturas fixas, procuradas pelas instituições educativas e que, por vezes, servem apenas para preencher o espaço exterior do JI, podem muito facilmente ser substituídas por outros recursos desaproveitados, mais simples e baratos, tais como, caixotes, troncos de árvores, cordas, entre outros objetos. É de referir que estes materiais podem ser vistos por muitos educadores, como prejudiciais para as crianças no conjunto de riscos que apresentam no que toca à sua utilização. Mas se estes tiverem uma manutenção constante e que não sejam considerados perigosos segundo a legislação de estabelecimentos do pré-escolar, podem ser perfeitamente adaptados ao contexto educativo, como se pode verificar no Artigo 16.º do Decreto-Lei 379/97, de 27 de dezembro (apêndice I). Consideramos assim, que os materiais reutilizados podem ser uma mais-valia para o desenvolvimento da criança, podendo até mesmo, criar mais oportunidades de exploração do que as estruturas fixas.

Uma criança pode perfeitamente praticar a sua capacidade de equilíbrio num pequeno muro de um passeio ou em cima de um tronco de árvore, deitado e devidamente estabilizado, em vez de o realizar numa estrutura fixa e devidamente homologada.

Para uma criança, não importa se os materiais são os melhores. Por vezes, a simplicidade dos mesmos capta mais a atenção. Os materiais alternativos provêm de algo que normalmente a criança não tem acesso ou que lhe é desaconselhado a utilizar. Um simples tronco pode servir de exemplo disso, pois, fazendo parte de uma árvore, vai ter um grande interesse para a criança, visto ser algo com que ela não pode brincar no seu dia-a-dia. Assim, se este tronco for reutilizado e colocado no chão para ela brincar, terá um maior interesse para a criança, do que um material comum semelhante. Este tipo de situações pode cativar mais as crianças, porque é algo que não é igual ou idêntico à maioria dos materiais que utilizam no dia-a-dia.

No centro de estágio existia um exemplo disso. Uma simples árvore de fruto no jardim suscitava um grande interesse por parte das crianças. Diariamente, durante o recreio, as crianças mais velhas trepavam facilmente pelos seus ramos, mas os mais novos sentiam mais dificuldade. Elas passavam muito tempo numa fila à espera de subirem novamente aquela árvore que tanto os cativava. Quando uma ou outra criança tinha mais dificuldade em subi-la, as restantes crianças ajudavam-na, mostrando o espírito de entreajuda existente entre o grupo.

A pertinência com que são colocados os materiais no espaço exterior é bastante enriquecedora. A criança, ao deparar-se com certos materiais, pode realizar inúmeras explorações centradas no mesmo objeto. O educador pode incentivar a criança a explorar um material específico, para seguidamente poder observar a criança em plena ação, percebendo quais as estratégias encontradas para ultrapassar determinadas barreiras, quais as dificuldades e a capacidade de voltar a tentar.

Além de tudo isto, houve também um momento na palestra que relembrou os encarregados de educação, para o facto de na sua infância terem mantido um contacto próximo com a natureza, no sentido em que não existia tanta proteção ao seu redor e que não foi por falta dela que correram mais riscos. Assim, foi-lhes transmitido que os seus filhos deveriam ter a mesma oportunidade de saborear o contacto com o exterior, dando-lhes mais liberdade para explorar tudo o que se encontra ao seu redor e sobretudo, possibilitando a oportunidade de aprender por si próprios através da exploração do meio ambiente.

Desta forma, após a participação na palestra, consideramos que deve existir nos JI, um momento de sensibilização acerca da importância da brincadeira ao ar livre e dos riscos que dela podem advir, riscos estes que a criança deve correr. Através destes riscos, a criança poderá, desde cedo, perceber que deve ajustar o seu comportamento ao ambiente em que se encontra e o modo como deve reagir, de forma a preservar sempre a sua integridade física. A nosso ver, o educador não deve proibir a criança de explorar o que a rodeia. Ele deve proporcionar momentos em que a criança possa conhecer os perigos que corre se não ajustar o seu comportamento.

As “Forest Schools”

A sensibilização pode funcionar se existir uma boa orientação e dinamismo em relação ao que se quer transmitir. Para que haja uma boa resposta por parte dos familiares e da comunidade, torna-se necessário encontrar alguns exemplos reais e práticos, em que se mostre que a natureza tem extrema importância para o desenvolvimento das crianças.

Consideramos que a realização da palestra foi bastante positiva e enriquecedora para pais e educadores, visto os dois Jardins de Infância do Agrupamento estarem rodeados de espaços naturais. Nela foi possível conhecer também, através do registo fotográfico e do testemunho da professora Aida, alguns jardins-de-infância de diferentes países, designados de Forest Schools, que recorrem às florestas para desenvolverem atividades com as crianças.

Tomámos conhecimento de que em alguns países, como é o caso da Dinamarca, Suécia e Inglaterra, existem escolas no qual as crianças se desenvolvem mantendo um contacto direto com a natureza. A grande maioria, senão a totalidade das atividades, é realizada no espaço exterior. O aproveitamento do espaço é feito de acordo com as necessidades das crianças e a oportunidade de exploração do exterior leva a que desenvolvam um indeterminado número de competências. Às crianças é dada a possibilidade de explorar a natureza, desenvolvendo a capacidade de coordenação motora, a criatividade, a concentração, a capacidade de orientação, o manuseamento de diferentes matérias, desenvolvendo diferentes noções, desde o perigo, à capacidade de partilha e do trabalho em equipa (Knight, 2006).

Dando seguimento aos hábitos culturais desses países, considera-se importante que as crianças manipulem uma série de objetos, que para a maioria das culturas, são considerados perigosos. Nestas culturas não o deixam de ser, mas há diferenças na maneira de pensar no que toca à sua manipulação. No lugar da proibição do manuseamento dos mesmos, explicam qual o modo mais correto para o uso destes, bem como os riscos que podem ocorrer na sua utilização indevida.

A criança não deve ser proibida de utilizar muitos dos materiais ou utensílios que normalmente são utilizados pelos adultos. Deve é ser alertada para o bom uso dos mesmos e perceber em que momentos é que são necessários.

No caso do nosso jardim-de-infância, a cultura local também apela para que haja uma maior sensibilização para o manuseamento de alguns materiais específicos. As crianças mantêm um contacto diário com objetos que podem ser considerados perigosos para a maioria da população, mas que não deixam de ser utilizados por elas. Na zona, é frequente o uso de materiais ligados à agricultura, como é o caso das foices, enxadas, entre outros.

Assim sendo, o educador deve considerar importante pesquisar, consoante os hábitos da cultura local, acerca dos materiais mais utilizados pela comunidade local e, juntamente com o grupo, perceber para que servem, qual o modo mais correto de utilização e os riscos que podem correr com a sua incorreta utilização.

A necessidade de adaptar o vestuário ao meio

Nas *Forest Schools*, as crianças usufruem do espaço exterior durante todo o ano, independentemente das condições climáticas. Elas têm a oportunidade de conhecer as florestas e as suas respetivas mudanças na passagem de estação para estação.

Neste caso, os responsáveis pelas crianças só têm de ir adequando a roupa às condições climáticas existentes. Mesmo quando faz chuva, utilizam o exterior, pois existem atividades que são

desenvolvidas em alturas específicas do ano. Quando a chuva chega, é muito natural que brinquem nas poças de água.

Cada estação do ano traz consigo um conjunto de atividades e aprendizagens que são pertinentes e que só fazem sentido serem exploradas na altura certa. O mesmo espaço exterior sofre alterações ao longo do ano, derivado ao tempo, e essas transformações são bastante enriquecedoras, sendo indispensável que as crianças as observem e tomem consciência de que elas existem, bem como percebam o porquê dessas transformações.

Só faz sentido explorar essas transformações se o grupo tiver oportunidade de as viver/ver de perto, mantendo um contato direto com elas. Por tudo isto, torna-se necessário que os pais adaptem a roupa dos seus filhos à estação do ano em que se encontram, para que eles possam tirar o máximo partido de todas as atividades.

5. A importância do brincar

O ato de brincar é uma das coisas mais importantes na vida de um ser humano, contribuindo significativamente para seu o crescimento e para a construção da sua personalidade.

A oportunidade da criança usufruir de momentos lúdicos durante o período da infância, e mesmo durante a adolescência, possibilita o desenvolvimento da capacidade de improvisação, de partilha e do conhecimento sobre o meio envolvente, realizando, por vezes, pequenas representações de factos reais, protagonizados pelos adultos que com ela convivem. Através do brincar, cada criança vai conhecendo, de uma forma gradual, o ambiente em que se encontra inserida, conhecendo a sociedade, os hábitos e os costumes da sua cultura, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem e da criatividade.

Há que referir que a sociedade pode estar espelhada nos inúmeros e diferentes jogos em que a criança pode brincar, pois através deles, ela pode perceber determinadas características do seu povo, conhecer a sociedade em que se encontra inserida, o modo como interagem e quais as condições de habitabilidade (Zatz *et al*, 2006). Desta forma, torna-se essencial que o educador proporcione jogos ou atividades em que a criança tenha oportunidade de conhecer o meio em que está inserida.

5.1. Valorização / Desvalorização do Brinquedo

O brinquedo é um objeto utilizado pela criança como apoio para uma brincadeira. Pode ser um objeto adquirido ou até mesmo construído por ela, podendo apresentar um conjunto de significados díspares.

O próprio brinquedo, independentemente da sua construção industrial ou artesanal, sendo a artesanal, um objeto em que é concebido pela criança, pode ter significados diferentes. A criança pode apoiar-se no objeto para ser o centro da brincadeira, explorando-o, como forma de perceber como funciona e como o deve manipular para que possa haver o usufruto do mesmo. Por outro lado, a criança pode sentir necessidade de construir o seu próprio brinquedo, de o idealizar em função do seu conhecimento acerca do mesmo, realizando uma pequena projeção de como irá ser o seu objeto e como o irá construir (Kishimoto, 2008).

Durante o período de estágio, uma das crianças, após ter visto o cavalo construído para a tourada, pegou nas sobras de uma caixa e dobrou-as, tendo essa estrutura aparentando ser um cavalo, apesar de ainda ser necessário moldá-la. Desta forma, utilizou um conjunto diversificado de materiais para conseguir suportar a forma do cartão que tinha encontrado. Utilizou agrafos, fita-cola e cola, manipulando e estudando a maneira mais exequível de montar o cavalo. Andou toda a tarde naquela roda-viva, abstraindo-se completamente de tudo e de todos, conseguindo por fim construir o que tinha planeado. Após a execução, a criança deu a conhecer ao grupo o seu brinquedo, dando a oportunidade de todos o experimentarem.

Através deste exemplo, torna-se evidente que uma criança com a sua imaginação, força de vontade e a partir de pouco material, consegue

construir um brinquedo. A criança dá muita importância à fase em que está a construí-lo, mais do que propriamente ao resultado, pois considera desafiador encontrar soluções para conseguir ultrapassar os obstáculos com que se vai deparando ao longo da execução.

No exemplo anterior, foi possível constatar que a criança seguiu os seus interesses pessoais, apelando à sua imaginação, conseguindo desta forma construir o seu próprio brinquedo, objeto este que tanto lhe interessava.

Durante o período de estágio, tivemos oportunidade de presenciar e constatar que a grande maioria das crianças do estabelecimento educativo, dava mais valor a brincadeiras no qual não era necessário a presença de um brinquedo. O objeto em si não apresentava qualquer género de importância em comparação com certas brincadeiras que gostavam muito de realizar.

Consideramos que este facto se pode dever, em grande parte, ao contexto em que estivemos inseridas. Torna-se importante evidenciar que diferentes contextos educativos, inseridos em meios assimétricos, podem também contribuir para a diferença de brincadeiras. Neste caso, sendo a localização do jardim de Infância num meio rural, a tendência para brincadeiras em contacto direto com a natureza ou até mesmo com o legado cultural tornavam-se mais frequentes. Em algumas ocasiões, as crianças mostravam muito interesse em brincar às “touradas”, visto vivenciarem desde muito cedo essa tradição. Os próprios familiares participavam nesses momentos festivos, que eram intensamente vividos por todos. Muitas das festas de aniversário das crianças eram compostas por momentos de lide ao touro, no qual os mais pequenos mantinham contacto com os bezerros, ganhando muito cedo o gosto pelas touradas.

Posto isto, torna-se natural que nos momentos livres brincassem em torno desse mesmo universo.

As crianças mostravam também um grande interesse na realização de simples brincadeiras na lama. Para elas, proporcionar-lhes estes pequenos momentos de sujidade, revelava-se um dos seus maiores prazeres. Esta brincadeira, normalmente proibida, podia ser experienciada no JI na altura do Inverno, arrastando consigo um conjunto de sensações prazerosas. As crianças usavam o tato para poder sentir a lama húmida, sujarem-se, realizar pequenas moldagens, descobrindo diferentes formas de usar a lama. Através destas experiências, as crianças poderiam apelar à própria imaginação, inventando brincadeiras e construindo esculturas em grupo.

Houve um momento do nosso estágio em que pudemos constatar o quanto aquelas crianças gostavam de brincar com a lama. Duas das crianças do grupo, com apenas 3 anos, desapareceram durante o recreio. Após uma breve busca por parte das auxiliares, as duas crianças encontravam-se num pequeno descampado, junto do jardim, a brincar com lama. Um momento vivido com bastante intensidade por ambas, em que mostravam o quanto se deliciavam com a pequena aventura. Encontravam-se cheias de lama, e num dos bibes era possível verem-se as marcas das mãos da criança. Este foi um momento em que elas, na sua pura inocência, se desligaram do restante grupo, para viverem um momento com muito significado, em que sentiram grande cumplicidade e alegria de brincar.

Para cada criança, uma brincadeira é algo levado muito a sério e com bastante significado para ela, nunca devendo ser menosprezado pelo adulto (Zatz *et al.*, 2006).

5.2. Quando um objeto comum passa a ter importância na brincadeira de uma criança

O objeto apresenta diferentes utilidades em diferentes contextos. Para muitas crianças, um simples objeto pode ser usado para as suas brincadeiras, tendo diferentes funções conforme o contexto em que está a ser utilizado. A criança, enquanto brinca, pode considerar que um simples comando de televisão é, naquele caso, um telemóvel ou uma pistola para ela. Por outras vezes, o objeto serve apenas de suporte para realizar múltiplas habilidades. Ele não é visto como um brinquedo, mas sim como um objeto essencial para a realização de determinadas brincadeiras, passando a ter função de material pedagógico (Kishimoto, 2008).

Num dos momentos de recreio, uma das crianças chegou com uma vara de uma vassoura na mão, sugerindo ao restante grupo um jogo novo e diferente. Pediu às crianças interessadas em participar, que formassem uma fila, enquanto dois deles teriam de segurar as extremidades da vara, levantando-a, para que os restantes passassem por baixo sem tocar. Após todos terem passado, os colegas baixaram a vara, tornando o grupo a passar por baixo, e assim sucessivamente até não conseguirem passar. Eis que outro sugere que a vara fosse colocada perto do chão, para que desta vez o grupo saltasse por cima da mesma. À medida que todos iam saltando, a vara ia sendo elevada, para dificultar o

jogo. Numa das vezes, umas das crianças caiu e todos perceberam que era necessário apanhar balanço para ultrapassar a barreira.

Todas as crianças vibraram com as brincadeiras resultantes da utilização do objeto. Muitas delas, que se encontravam a brincar noutros jogos, observaram atentamente o grupo, acabando por se juntar. No final, todas acabaram por disfrutar a brincadeira, tendo esta durado o intervalo inteiro.

Através da análise deste momento, pudemos concluir que o objeto em si não apresentava grande valor. Era apenas uma vara de uma vassoura, mas que rapidamente originou um conjunto de brincadeiras. Desta forma, pudemos constatar que as crianças com, um simples objeto, têm a capacidade de se entreterem durante um longo período de tempo. O valor do objeto é insignificante, mas a sua exploração e o partido que podem tirar dele, é que é enriquecedor.

6. Sensibilizar as crianças para...

6.1. O cumprimento de regras

Após uma breve análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, há um conjunto de ideias essenciais que devem ser incutidas e trabalhadas com as crianças. O educador e os encarregados de educação devem ser capazes de dar oportunidade ao grupo de conhecer e desenvolver determinadas atitudes, que no futuro sejam possíveis de se adequar de um forma acertada às diferentes situações que possam surgir no seu dia-a-dia. Devem estimular as crianças a saberem cumprir regras e transmitir valores, contribuindo para que elas possam, desta forma, vir a ser pessoas justas, corretas e seguras de si.

“A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997, p.36).

Reforçar o valor das regras é importante, mas mais que isso, é fazer com que as crianças tenham a capacidade de perceber a funcionalidade delas, bem como os benefícios do seu cumprimento.

Na maioria das vezes, as regras que se tornam rotineiras já são cumpridas inconscientemente. Começam a ser cumpridas por instinto, criando-se um hábito e uma rotina. Noutros momentos, podemos verificar diferentes comportamentos, fazendo com que as regras sejam indevidamente cumpridas.

Desta forma, o papel da educadora é essencial para que a criança se possa familiarizar gradualmente com as regras e principalmente com o cumprimento delas. A forma como se estabelecem as regras é muito importante. Como grupo que são, a educadora, juntamente com as crianças, deve conseguir definir um conjunto de regras que posteriormente devem ser implementadas no dia-a-dia. As crianças devem perceber que chegaram em conjunto a um consenso, devendo, a partir desse momento, respeitar esse mesmo acordo.

A planificação individual diária, a marcação das presenças e do tempo, são algumas das tarefas rotineiras do grupo. Consideramos serem necessárias para o bom funcionamento das atividades e contribuem para que, desde cedo, as crianças comecem a sentir responsabilidade na execução de determinadas tarefas. As regras de funcionamento da sala, ou melhor, o seu cumprimento, são de igual modo importantes em relação a outro género de atividades. A diferença que se pode evidenciar mais facilmente, à partida, são as consequências da falta do cumprimento de algumas delas. Se a criança se esquecer de fazer a marcação do tempo ou a avaliação da planificação individual diária, não terá consequências, pois a educadora pede para a criança a realizar no dia seguinte. Mas se a criança não cumprir com uma regra de funcionamento, como por exemplo, retirar o brinquedo a outra, possivelmente será chamada à atenção e, no pior dos casos, ficar de castigo. Quando alguma criança ou até mesmo um pequeno grupo fica responsável por participar e colaborar no cumprimento de tarefas mais específicas, mas que digam respeito à totalidade do grupo, há uma responsabilidade acrescida. A educadora deve incentivar as crianças a ficarem responsáveis por determinadas tarefas, como por exemplo, distribuição do leite. Este tipo de tarefas só as

irá ajudar a construir a sua personalidade e transmitir-lhes, desde cedo, a importância de respeitar as regras e os benefícios que podem surgir do bom uso das mesmas.

Dentro de uma sala de atividades, podemos verificar que há sempre uma distribuição das crianças pelas áreas existentes, mas mesmo dentro de uma só área, as crianças apresentam preferências por determinados brinquedos. Na área dos jogos de chão, umas brincam mais com tratores e máquinas, outras optam pelos legos, mas de um modo geral brincam com um pouco de tudo. Muitas vezes, os problemas surgem quando chega a hora de arrumar. Todas arrumam os brinquedos, mas não os colocam nos respetivos lugares. Muitas delas simplesmente agarram no que vem à mão e colocam numa das caixas mais próxima. Quando este problema se tora num hábito, a educadora deve chamar a atenção das crianças, para que em conjunto percebam que não estão a ter a atitude mais correta. Deve haver espaço para que o grupo possa abordar o problema e encontrar soluções para o resolver.

Durante o nosso estágio houve uma situação em que foi possível constatar este problema. As crianças brincaram com os materiais que tinham à disposição na área dos jogos de chão, mas não os souberam arrumar nos locais a eles destinados. Após esta situação, a educadora decidiu agarrar em todas as caixas e, uma a uma, foi despejando o conteúdo para o tapete, pedindo que fizessem a separação dos diferentes tipos de materiais, colocando-os no respetivo lugar. De seguida, deu a conhecer a todo o grupo que a mesma área iria manter-se encerrada durante o dia seguinte. As crianças realizaram a tarefa e ao fazerem-na, perceberam que erraram e que o trabalho que estavam a ter naquele momento podia ter sido totalmente evitado, se diariamente separassem as

peças corretamente. Ficaram um pouco tristes no dia seguinte, pois não puderam usufruir do espaço, mas perceberam o porquê das regras, a funcionalidade delas, bem como o dever de as cumprir. Esta punição serviu de lição, pois, através da educadora e das suas ordens, ficaram um dia sem frequentarem o espaço que mais gostavam.

Neste tipo de situações, torna-se importante que as crianças percebam a importância de cumprir as regras definidas pelo grupo e a importância de zelar pela manutenção dos materiais.

6.2. A tomada de decisões

Sempre que o grupo não consegue entrar em acordo, a educadora deve tentar que resolvam a situação de uma forma democrática, apelando assim à resolução do problema. Inculcar este género de soluções num grupo de crianças, pode ser uma boa estratégia, pois as crianças começam a ser capazes de resolver os seus problemas e encontrar as melhores soluções.

É evidente que, se o grupo for capaz de evitar discussões e resolver tudo de forma civilizada, o ambiente dentro da sala de atividades torna-se bastante mais pacífico. Quando estas estratégias são implementadas desde cedo, podemos observar que até as crianças mais pequenas tentam chegar a um acordo através do voto.

Durante o nosso estágio foi possível observar alguns exemplos no qual a democracia esteve presente. No primeiro projeto que tivemos a oportunidade de observar e participar - o projeto “O Casamento” - uma das crianças queria construir um táxi que levaria os noivos até ao

casamento. Pela falta de tempo para a execução do projeto e tendo em conta que o táxi era desnecessário para o projeto, a educadora chamou várias vezes a atenção da criança de que não era necessário construir um táxi, mas a criança continuava a insistir. Com o passar dos dias, a própria criança sugeriu que todos votassem, para que este tivesse oportunidade de construir o táxi. O grupo decidiu que não havia tempo nem a possibilidade de construir um táxi que conseguisse levar os três casais de noivos. A criança concluiu que não conseguiria construir um táxi tão grande, propondo assim ser o cozinheiro da festa. O grupo concordou de imediato e a criança teve a possibilidade de desenvolver algo que agradou a todos.

Com este exemplo pudemos verificar que a democracia é um dos meios facilitadores para que um grupo possa chegar a um consenso. Facilita o trabalho do grupo e, neste caso, o trabalho da educadora.

6.3. O espírito de cooperação

Na educação pré-escolar, surgem algumas situações em que o grupo tem de trabalhar em equipa para que se conseguiram alcançar determinados objetivos. Quando se trata de um grupo heterogéneo, é possível observar algumas situações em que as crianças mais novas não conseguem responder da mesma forma que as mais velhas, face a determinadas tarefas que lhes são exigidas.

Nestes grupos heterogéneos, para as crianças mais novas, os restantes colegas são vistos como um exemplo. Desta forma, quando os mais velhos são capazes de ajudar os mais novos na conclusão de alguma tarefa ou simplesmente de os auxiliar num determinado momento, observa-se uma capacidade de ajuda e de auxílio por parte dos mais

velhos. Por sua vez, estes comportamentos são observados pelos mais pequenos e servem de exemplo para os seus comportamentos futuros.

O sentido de cooperação também nos ajuda a perceber os níveis de maturidade da criança, a capacidade que vai adquirindo, quando tenta ultrapassar, não só dificuldades pessoais, mas de grupo. Este tipo de acontecimentos fornece à educadora momentos que espelham bem a cooperação presente na sua sala.

Na festa de final de ano, na qual tivemos oportunidade de participar, o grupo estava a trabalhar em dois projetos em simultâneo, “Tourada” e “D. Carmo”. Neles, não só planearam, como construíram a maioria dos adereços para a concretização do espetáculo, desde os fatos e objetos alusivos à tourada até à execução da pequena dramatização. Quando se encontravam a alinhar os fatos, antes de serem cosidos, os mais novos sentiram algumas dificuldades em manipular a agulha e fazer os alinhavos dos seus fatos, mas tentaram e conseguiram. Cansaram-se rapidamente, visto as suas mãos serem mais pequenas do que as próprias agulhas, mas nesse momento, os mais velhos souberam ajudar os mais novos, tendo a capacidade de perceber que para além das suas coisas, as dos colegas também tinham de ficar prontas, pois só assim conseguiriam concretizar o projeto.

Essa capacidade de entreajuda foi essencial para que houvesse uma evolução coletiva na construção e na conclusão dos trabalhos.

6.4. A autonomia

“Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (Ministério da Educação, 2009, p. 53).

Uma criança só consegue ser autónoma se tiver, desde cedo, a oportunidade de tentar fazer as suas próprias tarefas. Ao errar, está a construir a sua própria aprendizagem, fazendo uma descoberta gradual de como pode melhorar. Assim sendo, torna-se capaz de criar as suas próprias estratégias.

Dar espaço para a criança fazer sozinha não serve para lhe dificultar o caminho, muito pelo contrário, serve para que a criança possa explorar e desenvolver a sua autonomia. As barreiras que encontrará no caminho, serão cruciais para a sua evolução.

Em momentos de dificuldade sentidos pelas crianças, muitas das vezes os adultos simplesmente querem ajudar a criança a ultrapassar a dificuldade rapidamente, mas é essencial que comecem a tomar consciência que podem ajudar mais se deixarem a criança errar e a voltar a tentar.

Num momento do nosso estágio, uma criança encontrava-se a construir um cão com um pedaço de cartão, mas revelava algumas dificuldades no momento de colocar a fita-cola. Uma das estagiárias aproximou-se da criança para ajudar a construir o cão, mas a educadora chamou logo a atenção e pediu para não a ajudar. A criança Demorou o seu tempo, mas depois de muito refletir, de tentar manipular o cartão e a fita-cola, conseguiu construir o seu cão. Finalmente terminado, não só pediu euforicamente à educadora se podia mostrar ao restante grupo o que construiu, como também quis explicar como conseguiu cortar e colocar a fita-cola.

Foi um momento significativo, pois pudemos constatar que quando a criança consegue ultrapassar os seus limites e conquistar uma vitória depois de ter batalhado, ela fica radiante. É uma aprendizagem

que acaba por ter mais significado para ela, acabando assim por conseguir adquirir um pouco mais de autonomia.

7. Um pequeno olhar sobre o caminho percorrido na Educação Pré-Escolar

Com a primeira etapa da parte prática concluída, há um conjunto de pontos que contribuíram significativamente para a aquisição de novos valores, enquanto pessoa e estudante em processo de formação. À medida que a nossa formação foi avançando, existiu uma grande diversidade de locais e de situações que nos deixaram marcas, por motivos diversos, e que nos foram pontualmente fornecendo bagagem para a nossa vida futura.

Com este estágio, e principalmente com a oportunidade de frequentar e participar nas rotinas e momentos mais marcantes do JI, a nossa capacidade de trabalho foi colocada à prova e fomos adaptando as nossas aptidões/conhecimentos ao contexto em que estávamos inseridas. A realidade com que nos deparámos inicialmente, foi bastante diferente daquela a que estávamos familiarizadas, mas pudemos explorar novas temáticas, como é o caso da agricultura, que até então não faziam tanto sentido abordar em jardins-de-infância no centro da cidade.

Ficámos a saber que diferentes contextos educativos são pequenos focos de ensino que se regem pelas suas próprias adaptações ao meio, aos hábitos da comunidade, às parcerias, às famílias e às próprias crianças. A adaptação é essencial para se conseguir realizar um bom trabalho. Desta forma, o grupo de profissionais tem que, desde cedo, conseguir colocar tudo a funcionar de maneira a aproximar e adaptar os trabalhos ao modo de vida daquela zona.

O grupo de estágio teve a oportunidade de absorver muito do trabalho feito naquele espaço, devido à acessibilidade do grupo de

educadoras e ao seu profissionalismo, mantendo sempre uma boa organização do trabalho. Foi interessante observar que a intensidade e a vontade com que se envolveram no trabalho, contribuiu consideravelmente para o estímulo dos seus grupos, indo sempre ao encontro dos interesses das crianças, mesmo que fosse sinónimo de mais trabalho.

Desta forma, consideramos que todo este trabalho só se tornou possível, graças há boa relação existente entre todos os profissionais que diariamente mantinham o contacto com os grupos de crianças. Sabiam escutá-los, percebendo quais as suas necessidades e criando oportunidades para que conseguissem chegar às suas próprias descobertas.

Pudemos evidenciar que a força e a vontade de realizar um trabalho com qualidade podem trazer consigo um conjunto de benefícios, não só para quem o prepara, como também para quem o acolhe.

Com o grupo aprendemos muito, desde o primeiro contacto até ao último adeus. As crianças inconscientemente ensinaram-nos muito. Tornaram-nos capazes de contactar com eles, estimularam a nossa capacidade de improvisação e de encontrar estratégias para criar momentos estimulantes para todos. Elas transmitiram-nos que a simplicidade das coisas não significa a falta de meios, muito pelo contrário, através dessa mesma simplicidade há uma imensidão de caminhos prontos para serem explorados e descobertos.

CAPÍTULO III – FATORES INFLUENCIADORES PARA UMA BOA PRÁTICA NO 1.º CEB

1. Caracterização do estágio

O estágio de Observação e Intervenção Educativa, relativo à cadeira de Prática Educativa II, lecionada no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, apresentou uma estruturação composta por duas fases: uma primeira fase de observação do contexto educativo e uma segunda de intervenção gradual do grupo de estágio.

A primeira fase teve a duração de uma semana, com três dias úteis, tendo como principal objetivo a realização de uma observação do contexto educativo. Neste período, tivemos a oportunidade de observar, como grupo, os seguintes aspetos: o funcionamento da instituição; a organização da turma; o trabalho realizado pela professora; as situações de aprendizagem; as regras de funcionamento e rotinas de trabalho; a interação entre os alunos; a disponibilidade dos pais na participação ativa nas atividades da turma; as relações de proximidade com os parceiros educativos; entre outros aspetos.

No início da segunda fase, houve a necessidade de reestruturar os períodos de intervenção. O grupo, juntamente com a professora de estágio, distribuiu as intervenções individuais, de forma a melhorar a qualidade destas e dando, ao mesmo tempo, a oportunidade do grupo se adaptar ao trabalho e à turma. Como o número de dias de estágio semanal coincidia com o número de blocos letivos diários e o número de elementos de estágio, a divisão do trabalho ficou bastante facilitada. Inicialmente, cada elemento realizou uma intervenção num bloco letivo, com uma duração de 90 minutos. Durante as semanas seguintes, a

distribuição das intervenções foi executada de igual modo para que, no final dos três dias de estágio, cada elemento do grupo realizasse um total correspondente a um dia útil, tendo a oportunidade de trabalhar com as diferentes áreas curriculares.

Numa fase posterior, cada elemento ficou responsável por realizar a intervenção correspondente a um dia inteiro, alternando ao longo das semanas com os restantes elementos, para que cada um tivesse oportunidade de trabalhar com a turma em diferentes dias da semana.

Com esta distribuição dos trabalhos, o grupo sentiu maior facilidade em organizar e construir as planificações. Gradualmente, cada uma foi conquistando o seu lugar junto da turma, tendo a possibilidade de ir ajustando e corrigindo as suas intervenções sempre que necessário.

2. Caracterização da Escola

A escola do 1.º Ciclo funciona num centro escolar, pertencente à rede pública, situado no centro da cidade. Este centro escolar surgiu como uma forma de reestruturar os equipamentos educativos, englobando o 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Educação Pré-Escolar numa mesma área, podendo toda a comunidade educativa usufruir de espaços comuns, como é o caso da biblioteca, do polivalente/refeitório, da sala de professores, entre outras áreas (Ministério da Educação, 2007).

Os blocos pertencentes ao edifício (figura 3) albergam os grupos do jardim-de-infância e as turmas do 1.º Ciclo. O JI encontra-se a funcionar num dos blocos, sendo constituído por duas salas de atividades, enquanto o bloco do 1.º Ciclo apresenta maiores dimensões, funcionando doze salas de aula, distribuídas pelos dois pisos. Os espaços comuns

funcionam neste último bloco. Dele fazem parte a biblioteca, a sala de professores, a sala polivalente/ refeitório, três gabinetes, dois arrumos, dois WC para adultos, três WC para crianças, cinco WC adaptados. Relativamente às salas de aula, encontram-se equipadas com um quadro interativo e computador, com mobiliário moderno no que toca a mesas, cadeiras, armários embutidos e banca. A iluminação natural é boa, existindo três grandes janelas num dos lados da sala, devidamente providas com telas para proteger do sol. As salas encontram-se também equipadas com ar condicionado, mas mesmo sem o funcionamento deste, conseguem ser bem arejadas.

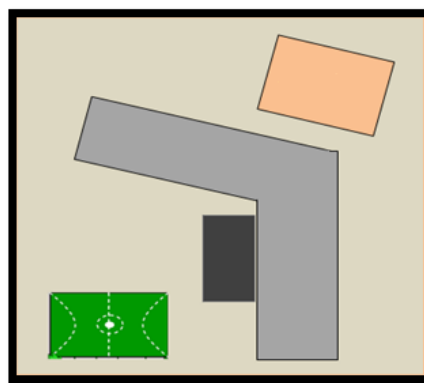


Figura 3 - Planta do Centro Escolar

Horário do Estabelecimento Educativo

O centro escolar abre diariamente por volta das 7h30min, estando disponível o serviço de Componente de Apoio à Família até sensivelmente às 9h, voltando a decorrer ao final do dia das 17h45min às 19h. O horário letivo tem início às 9h, sendo composto por três blocos de 90 minutos, sendo o primeiro das 9h às 10h30min, seguido de um intervalo para recreio de 30 minutos, o segundo das 11h às 12h30min, havendo posteriormente um interregno de 90 minutos para almoço, decorrendo o terceiro bloco das 14hmin às 15h30min.

Diariamente, decorrem as Atividades de Enriquecimento Curricular das 16h às 17h30min.

2.1. Projeto Curricular de Turma

O Projeto Curricular de Turma (PCT) é um documento construído pela professora titular de turma, no qual está presente um conjunto de dados relativos ao trabalho pesquisado e realizado ao longo do ano letivo. Ao consultar o documento, qualquer indivíduo fica com a ideia dos objetivos que a professora pretende desenvolver com a turma e de que forma ambiciona realizar esse trabalho; a caracterização da escola e da turma; principais dificuldades/problemas diagnosticados; estratégias utilizadas com a turma; planificação das áreas curriculares; avaliação.

2.2. Caracterização da turma

A observação e intervenção do nosso grupo de estágio, decorreu numa turma de 2.º ano de escolaridade, com vinte e quatro alunos de sete anos de idade, composta por treze alunos do sexo feminino e onze do sexo masculino. A professora titular acompanhou a turma desde o 1.º ano.

A maioria dos alunos residia perto da escola, advindo de famílias de um nível socioeconómico médio alto.

Uma grande parte dos alunos não apresentava dificuldades na resolução dos exercícios propostos, executando-os com rapidez, revelando motivação e empenho. Contudo, havia outros que sentiam um pouco mais de dificuldades, apresentando um ritmo de trabalho mais lento. Na generalidade, a turma tinha boas capacidades, executando as tarefas autonomamente.

Porém, havia dois alunos que necessitavam de mais atenção, pois apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE). Uma aluna

auferia de acompanhamento de uma professora de Apoio Educativo ao nível das três principais áreas curriculares, usufruindo de 90 minutos semanais, distribuídos irmãmente por três blocos. No outro caso, a criança apresentava um diagnóstico de Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (DDAH), revelando problemas comportamentais. Encontrava-se a ser acompanhada pelo psicólogo dos Serviços de Psicologia e Orientação da escola e era também seguido por profissionais fora do contexto escolar.

Torna-se também importante dar referência a um dos alunos que a meio do primeiro período, foi viver temporariamente para outro país, usufruindo desde então de um ensino doméstico administrado pelo seu encarregado de educação, neste caso pela sua mãe. Segundo o Decreto-Lei n.º553/80 de 21 de novembro, um aluno pode usufruir de ensino domiciliário, se for devidamente acompanhado por um familiar ou por outra pessoa que habite na mesma residência.

No que se refere à calendarização da turma, é de apontar que doze alunos tinham um dia por semana destinado ao Apoio ao Estudo, da competência da professora titular, num período de 90 minutos. Nos restantes dias, quinze encontravam-se distribuídos pelas diferentes Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): Inglês, Atividade Física e Desportiva, Expressões e Música, que decorriam após o horário letivo.

Quanto à avaliação formativa e sumativa, é realizada trimestralmente, através de fichas de avaliação, sendo posteriormente entregue aos Encarregados de Educação os registos de avaliação.

2.3. Professora Titular de turma

A professora titular de turma, com a qual tivemos oportunidade de construir e concluir esta etapa, manteve sempre uma atitude bastante calma e serena perante as mais diversas situações que ocorreram durante o período de estágio.

A turma mostrava uma grande cumplicidade e respeito por ela, pois, para além de ser a pessoa que diariamente os ajudava a descobrir coisas novas, também era amiga de todos. A turma respeitava e realizava sem discordar tudo o que era proposto e sempre que tinham dúvidas, solicitavam a sua ajuda sem receio. Quando realizavam algum trabalho de pesquisa, juntamente com os seus pais, entravam no dia seguinte na sala ansiosos por dar a conhecer o que tinham feito, não só à turma, mas sobretudo à professora, mostrando ela curiosidade e disponibilidade para a ouvir.

O ensino tradicional continua a ser a grande realidade vivida no interior de algumas salas de aula e, na que estávamos inseridas, não era exceção. Os métodos de ensino, na sua grande maioria, iam ao encontro desta metodologia expositiva, mas a professora, aos poucos, parecia começar a introduzir outros métodos de trabalho, explorando e recorrendo às novas tecnologias, até porque se encontravam à sua disposição dentro da sala.

Os pais dos alunos tinham uma participação ativa pois, a professora, sempre que achava oportuno e que havia a possibilidade de um encarregado de educação, ou até mesmo um familiar de um dos alunos, deslocar-se à escola, incentivava-os a desenvolver atividades com a turma. Assim, eram muitos os momentos em que contribuíam com os seus conhecimentos para realizar atividades com as crianças, de acordo

com os conteúdos que a turma se encontrava a abordar. Através destas colaborações, a aproximação da professora com os encarregados de educação era maior, o que facilitava o diálogo e a entreajuda. Os próprios pais disponibilizavam-se para auxiliar no que fosse necessário, sempre pensando no bem-estar geral. Coadjuvavam na decoração da sala, e respetiva manutenção e organização de visitas de estudo. De certa forma, com estas contribuições, a professora, bem como a turma, usufruíam de outro género de atividades, ao mesmo tempo que incutia nos pais a necessidade da aproximação e colaboração destes, no dia-a-dia da turma.

A professora era uma pessoa exigente que preparava o caminho dos seus alunos ao pormenor. A turma era bastante estimulada por ela, sendo que os alunos apresentavam bons resultados, muito devido ao trabalho exercido pela própria, através da proposta de exercícios com um grau de dificuldade superior, sobretudo a matemática.

3. O Trabalho de Projeto no 1.º CEB

Durante a nossa prática de intervenção no Pré-Escolar, o Trabalho de Projeto foi uma prática constante, estando a maioria das atividades centradas nesta metodologia de ensino. A oportunidade de trabalhar segundo esta realidade no JI foi possível, graças ao facto de ser frequente na rotina do grupo. A partir de todo o trabalho dinamizado nesta primeira fase, sentimos a necessidade de explorar esta metodologia, percebendo,

através de uma breve pesquisa, os aspetos que estão na sua base. Desta forma, é possível encontrar essa informação, que tanto nos suscitou interesse, no ponto 3 do capítulo II do presente trabalho.

Como se trata de uma metodologia em que o trabalho de grupo está frequentemente presente, considerámos pertinente trabalhá-la também no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como uma forma de motivar as crianças para a aprendizagem e perceber se esta mesma metodologia pode ser trabalhada também na escola e de que forma. Assim, seria possível dar continuidade ao trabalho realizado anteriormente, havendo a abordagem de uma mesma metodologia nos dois níveis de ensino, neste caso, o Trabalho e Projeto.

A proposta foi apresentada à professora cooperante, que desde cedo mostrou interesse e receptividade. Há que referir que, para que tal fosse possível, houve um trabalho e uma pesquisa prévia da nossa parte para que apresentássemos à professora os argumentos necessários para a abordagem desta metodologia. Desta forma, evidenciámos que, com o desenvolvimento de projetos, seria possível fomentar o trabalho em grupo, promover o diálogo entre os elementos da turma, a construção do conhecimento pelas próprias crianças, entre outros aspetos.

A implementação deste género de trabalho foi feita gradualmente, pois a realidade que nos era apresentada, mostrava a diminuta frequência de atividades em grupo. Após a realização de algumas tarefas em grupo, os alunos demonstraram não ter quaisquer regras, rotinas e experiência. Não conseguiam funcionar como um grupo, pois todos os elementos pareciam apresentar as suas ideias, sem respeitar as dos restantes colegas.

Torna-se evidente que, antes de realizar qualquer tipo de projetos, seria essencial que os alunos soubessem trabalhar em grupo, pois os projetos pressupõem isso mesmo. Desta forma, resolvemos fazer

pequenas atividades em grupo, para que a turma compreendesse gradualmente as principais regras e a importância do trabalho em grupo. À medida que os dias foram passando, a turma começou a ganhar rotinas e a criar estratégias, compreendendo que em grupo, conseguiam concluir os seus trabalhos mais rapidamente e de uma forma mais completa.

Inicialmente, tínhamos pensado em realizar um projeto que fosse ao encontro dos interesses dos alunos. Contudo, a diversidade de ideias e de temas que eles apresentavam era tão grande que, com o pouco tempo de estágio que tínhamos, realizar uma seleção de temas que agradasse a todos seria muito complicado.

Surge então uma exposição nos corredores da escola, preparada pela professora de expressão plástica, que foi o ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto. O “Corredor Livre” era uma exposição que apelava à imaginação, ligada ao Surrealismo, constituída por quatro estações: na primeira estação, era possível contemplar três obras surrealistas com os respetivos títulos; na segunda estação, observámos três obras sem os seus títulos; na terceira estação, encontrámos três títulos sem as respetivas imagens; na quarta e última estação, existia uma carta escrita à imaginação.

Com esta exposição, pressuponha-se que todas as turmas a visitassem, para que dialogassem sobre o que estava exposto, justificando o seu sentido e, no fim, escrevessem conjuntamente uma carta à imaginação. A turma teve oportunidade de visualizar e explorar a exposição, apresentando muito deles, explicações e soluções para o que viam, chegando à conclusão de que não era real, apenas imaginativo.

Partindo desta exposição, cada professora ficou encarregue de tirar o melhor partido desta iniciativa, podendo explorar o surrealismo ou um conjunto de temas que dele pudesse advir. Como considerámos que

teria interesse aprofundar um pouco mais este tema, decidimos, juntamente com a professora cooperante, realizar um projeto. Este pequeno projeto, apesar de ter sido muito apreciado pelos alunos, não partiu do interesse da turma, tendo sido proposto por nós.

Torna-se importante referir que, nesta altura do estágio, a turma tinha vindo a progredir na realização de atividades em grupo, sendo este um momento favorável para percebermos se eles já conseguiam trabalhar desta forma. Para facilitar e para rentabilizar tudo o que pudesse vir a ser realizado por cada grupo, seleccionámos os grupos, bem como os respetivos membros de cada um.

Este projeto teve uma duração de dois dias, sendo os respetivos trabalhos e atividades realizados em torno dos temas surrealismo e imaginação.

Normalmente, para a execução de um projeto, os seus intervenientes seguem um conjunto de etapas de base para o desenvolvimento do próprio trabalho, mas neste caso, não foi estabelecido que eles a seguissem ao pormenor. Desta forma, o trabalho foi adaptado às condições que existiam para a sua realização.

No primeiro dia, antes de se partir para a exploração do Surrealismo, foi feita uma pequena introdução, recordando tudo o que foi visto na exposição. Considerámos que o ponto de partida para este projeto, tinha de começar com esta breve reflexão conjunta. Seguidamente, sentimos a necessidade de apresentar e explorar com eles um breve PowerPoint, no qual estava descrito um pouco da história deste movimento: a sua origem, principais impulsionadores e características.

Os seis artistas surrealistas que considerámos que seriam interessantes abordar, indo ao encontro da faixa etária destes alunos, foram: Chema Madoz, Joan Miró, Escher, Vladimir Kush, René Magritte

e Salvador Dalí. Distribuímos os artistas por cada grupo de trabalho, tendo nós ficado com o fotógrafo Chema Madoz. Cada grupo tinha ao seu dispor um conjunto de materiais facultados por nós. Nele era possível encontrar a biografia do seu artista, para mais tarde poderem seleccionar a informação importante e realizar uma biografia mais curta e simples, e um conjunto de obras para analisar em grupo.

Desta forma, optámos por abordar primeiramente a vida e obra do artista Chema Madoz, apresentando a sua biografia e analisando, em conjunto com a turma, algumas das suas obras. A partir deste exemplo, demos início às atividades e cada grupo, a partir da biografia extensa facultada por nós, construiu um pequeno resumo biográfico do seu artista, para posteriormente apresentar aos restantes grupos. Em conjunto, os grupos conseguiram realizar o resumo, que ao início lhes pareceu muito complicado, mas que através de algumas estratégias conseguiram executar. Cada grupo trabalhou à sua maneira, decidiu por si as estratégias a utilizar e a distribuição dos trabalhos pelos elementos, rentabilizando o tempo que tinham disponível para a resolução da atividade. Cada grupo encontrou diferentes estratégias, no que toca à divisão de tarefas, mas de um modo geral, conseguiram definir objetivos, seleccionar e dividir o trabalho.

Leitura e resumo da biografia



Figura 4 – Leitura da biografia



Figura 5 – Resumo da biografia

Individualmente ou em pares, realizaram a leitura da biografia do artista, selecionando a informação mais importante e construindo posteriormente o resumo (figura 4 e 5).

Análise e comentário das obras

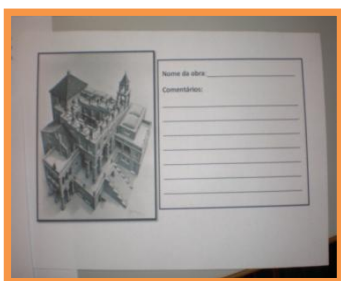


Figura 6 – Análise da obra



Figura 7 – Comentário da obra

Após a observação das obras do seu artista, escreveram um pequeno comentário, realçando o que mais lhes chamou a atenção, sugerindo um nome para cada uma (figura 6 e figura 7).

Apresentação das obras



Figura 8 – Apresentação do trabalho



Figura 9 – Apresentação e análise da obra

Cada grupo apresentou o seu trabalho aos restantes colegas, estando cada elemento encarregue de apresentar um excerto, realizando assim a divulgação do trabalho (figura 8 e figura 9).

Todos os grupos mostraram um grande empenho na resolução da atividade e isso tornou-se evidente durante a apresentação. Enquanto os elementos de cada grupo apresentavam a sua parte do trabalho com grande entusiasmo e motivação, o resto da turma, permanecia atenta e interessada a ouvir.

Após a apresentação, foi feita uma nova proposta de trabalho. Desta vez e, através dos conhecimentos que tinham retido sobre os artistas e o estilo das suas obras que tão bem os distinguia, cada aluno criou a sua própria pintura. Considerámos importante, anteriormente, estabelecer um pequeno diálogo com a turma, tendo sido concluído que, relativamente ao surreal, duas coisas que existem na realidade em contextos diferentes podem fazer sentido, mas quando colocadas no mesmo plano ou contexto, deixam de o fazer.

Para evidenciar algumas características próprias de cada artista, o grupo de estágio mostrou algumas obras, para que a turma identificasse quais é que pertenciam a cada artista. A maioria da turma, através das características particulares de cada obra, já conseguia identificar o artista. Para a realização da pintura, cada um teve a oportunidade de escolher a técnica de pintura que queria utilizar, desde lápis de pastel, lápis de cor e lápis de cera, bem como o autor em que se iam inspirar.



Figura 10 – “Floresta lençol”, inspirado no autor Vladimir Kush



Figura 11 – “O mundo da Confusão”, inspirado no autor Salvador Dalí



Figura 12 – “O mundo colorido”, inspirado no autor Joan Miró



Figura 13 – “A confusão das coisas que não existem”, inspirado no autor Escher



Figura 14 – “A chuva de casas”, inspirado no autor René Magritte

Após a conclusão das pinturas (figura 10, 11, 12, 13, 14 e 15), cada aluno apresentou o seu trabalho, mencionando o autor em que se inspiraram e explicando o teor do desenho.

Como uma forma de dar continuidade à exposição e ao trabalho realizado em torno do tema surrealismo, para o segundo dia, estava previsto a construção coletiva de uma carta à imaginação, que iria ser entregue à professora de expressão plástica. Em diálogo com a turma acerca da imaginação, chegámos todos à conclusão de que a imaginação não pode ser associada apenas à pintura, pois pode também ser explorada em diversos contextos do dia-a-dia. Os sonhos também unem a realidade com a imaginação e o surrealismo encontra-se dissimulado nas nossas fantasias. Com o decorrer do diálogo, foi evidenciando outras áreas em que a imaginação se encontra presente. Após o diálogo e para provar isso mesmo, foi feita a leitura e exploração do livro “A Princesa e a serpente”, de António Mota.

De seguida, cada aluno escreveu uma carta à imaginação, tendo a maioria da turma exposto um conjunto de desejos que gostava de ver realizados: ter boas notas, dar poucos erros ortográficos e ter bons sonhos. Este género de pedidos estava de acordo com a faixa etária da turma, não fazendo sentido dar exemplos mais complexos que pudessem enriquecer o trabalho, até porque se tratava de um trabalho individual. No final, foi feito um apanhado de todas as cartas para se construir a carta coletiva (figura 15).

Coimbra, 4 de janeiro de 2012

Querida imaginação:

Como é que tu és? O que é que tu comes? Como é que consegues fazer-me sonhar?

Obrigada por me ajudares a escrever histórias, a sonhar, a fazer desenhos, a escrever, a fazer amigos imaginários e a inventar brincadeiras. Se não existisses não podia fazer nada do que escrevi agora. Fica na minha cabeça para eu conseguir imaginar e faz-me ter sonhos que tenham aventura.

Não gosto de pesadelos porque faz mal à cabeça, nem quero mais sonhar com monstros.

Sabes uma coisa? Eu tenho muitos amigos imaginários com quem tenho muitas conversas. Obrigado por existires.

Fico à espera da tua resposta,

Figura 15 - Carta à Imaginação construída pela turma

Para finalizar o projeto, foi proposta a realização de um desenho a partir de um rabisco já existente na folha entregue a cada um (figura 16). No total, havia um conjunto de cinco rabiscos diferentes, que foram estrategicamente entregues, para evitar que surgissem desenhos idênticos. A existência dos rabiscos era propositada, para percebermos a capacidade de cada um conseguir desenhar algo sem descurar o que já se encontrava presente na folha.

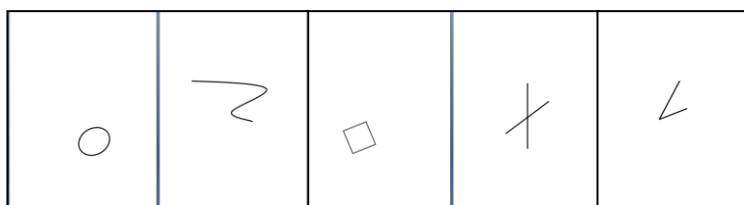


Figura 16 – Conjunto dos 5 rabiscos

Os resultados obtidos foram bastante diversificados, mesmo os alunos que tinham o mesmo rabisco conseguiram fazer diferentes composições visuais.

Este projeto contribuiu de uma forma significativa para o sucesso e para a realização dos objetivos que tínhamos relativamente a este estágio. Inicialmente, deparámo-nos com uma turma que mal conseguia trabalhar em grupo, logo, era impossível começar inicialmente a trabalhar com esta metodologia. Tivemos de percorrer um caminho mais longo, mas que valeu muito a pena, porque ao realizar vários exercícios em grupo, a turma foi conseguindo gradualmente desenvolver trabalhos coletivos. Começámos com trabalhos simples, aumentando a partilha de ideias, em que tinham obrigatoriamente que dialogar, dar a conhecer as suas próprias soluções, fazer seleções e chegar a um consenso. Aquando da realização deste projeto, a turma conseguiu trabalhar como um grupo, colocando em prática tudo o que foram aprendendo. A autonomia individual, e até mesmo a que foi surgindo entre os grupos, foi notória, na grande generalidade. Durante a construção do projeto, solicitaram pouco a ajuda do grupo de estagiárias. Os grupos conseguiram dividir as tarefas, considerar as ideias que iam surgindo, participar irmãmente em tudo que lhes era proposto e, sobretudo, respeitar os diferentes grupos, ouvindo o que cada um tinha desenvolvido.

No que toca ao tema do próprio projeto, foi muito gratificante perceber como a turma conseguiu compreender, de uma forma simples, o que é o surrealismo: a sua origem e principais impulsionadores. A oportunidade de conhecerem e explorarem diferentes artistas e as suas

respetivas obras, também contribuiu para conseguirem, mais tarde, saber identificar os traços característicos desde movimento artístico.

Durante este pequeno contacto com a arte, a turma conseguiu superar os objetivos subentendidos nas competências comuns a todas as disciplinas artísticas, que são: “aproximação das linguagens elementares das artes; o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade; compreensão das artes no contexto” (Ministério da Educação, 2001, p. 152).

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive (*Idem/Ibidem*, p.149).

A oportunidade de poder conciliar o Trabalho de Projeto com o desenvolvimento de um movimento artístico, neste caso o Surrealismo, enriqueceu consideravelmente as aprendizagens que a turma conseguiu retirar de todo o trabalho, à medida que o foi desenvolvendo.

Segundo Santos (2002), diferentes métodos de aprendizagem, como é o caso do Trabalho de Projeto, facilitam a interação entre os alunos, pois acabam por se ajudar mutuamente. Este género de experiências são muito importantes para a estruturação dos seus próprios conhecimentos, aprendizagens e no desenvolvimento da responsabilidade e autonomia.

4. A Expressão e Educação Físico Motora

A Expressão e Educação Físico-Motora é uma área curricular de frequência obrigatória, pertencente à área de expressões, apresentando uma carga horária semanal de 45 minutos (Ministério da Educação, 2004).

De acordo com o Artigo 53.º, capítulo VI, da Lei de Bases do Desporto:

A educação física e o desporto devem ser promovidos na escola nos âmbitos curricular e de complemento curricular, tendo em conta as necessidades de expressão física, de educação e de prática desportiva, visando o fomento da prática do exercício físico, o aumento do interesse do aluno pelo desporto e o seu desenvolvimento.

“Podemos definir atividade física como sendo qualquer movimentação corporal produzida pela interligação entre a estrutura locomotora e a estrutura percetivo-cinética” (Romão e Pais, 2004, p.9).

A atividade física pressupõe movimento corporal, sendo que através da realização de atividades existe perda de energia. Trepar uma árvore, jogar ténis e fazer jardinagem são atividades distintas, mas todas pertencentes ao conjunto de atividades físicas. Através delas, podemos melhorar a condição física, promover a saúde e o bem-estar, proporcionando o equilíbrio psicológico, ao mesmo tempo que se adquirem novas competências.

No 1.º CEB, ao realizar diferentes situações de atividade, os alunos vão aumentando o seu repertório motor e melhorando, de uma forma geral, a sua motricidade (Ministério da Educação, 2004).

A atividade desportiva é um dos aspetos integrantes da atividade física, que para além de proporcionar a prática de exercício físico, enquadra-se num ambiente competitivo, guiando-se por normas e regras específicas e universais. Baseia-se na ideia de confronto com um elemento definido: distância, tempo, adversário ou contra si próprio. Este facto deve estar presente logo no 1.ºCEB, pois trata-se da realidade desportiva (*Idem/ Ibidem*).

Para o bom desenvolvimento físico do aluno, é necessário que ele tenha a possibilidade de realizar experiências que desenvolvam as suas capacidades sociais, e de interagir com os seus colegas, ao mesmo tempo que explora e desenvolve atividades físicas. Ao realizar aprendizagens que pressupõem atividade física, ele tem a oportunidade de vivenciar experiências concretas que, bem estruturadas, vão ajudar a formar-se enquanto pessoa. Assim, tem a oportunidade de equilibrar a sua aprendizagem, fugindo um pouco à rotina e às regras pré-estabelecidas noutras áreas do saber com que diariamente trabalha, como é o caso da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

O professor, ao planificar uma atividade física, deve ter em atenção um conjunto de parâmetros: as capacidades e interesses dos seus alunos, os objetivos gerais e específicos do programa, os meios disponibilizados pela escola para a realização das atividades, entre outros (*Idem/ Ibidem*).

4.1. A realidade de um professor titular de turma

O nosso estágio ficou marcado pelas aulas de expressão físico motora que desenvolvemos todas as segundas-feiras ao final do dia. Durante todo o ano letivo, a professora titular de turma tinha de saber

rentabilizar o terceiro tempo do primeiro dia de todas as semanas, com maior mestria, para que existisse sempre 30/45 min. destinados à educação física.

Para que cumprisse sempre com a planificação da semana relativamente a esta expressão artística, a professora tinha de ir buscar alguns materiais destinados a estas práticas, ao fundo do corredor do edifício, tarefa esta que se tornava um pouco complicada. Se pedisse ajuda a alguns alunos, os restantes não podiam ficar no exterior, muito menos no corredor, pois podiam criar interrupções nas restantes salas. A única solução seria mesmo mantê-los dentro da sala com uma funcionária, até conseguir transportar e dispor todos os materiais para a prática das atividades.

Durante o período de observação, evidenciámos que, na maioria dos dias, as professoras titulares de turma acabavam por não trabalhar esta área da melhor forma possível, pois, para além de não terem disponibilidade de ir buscar e montar o material durante o dia, por vezes as tarefas planeadas para as outras áreas curriculares, não permitiam que desenvolvessem as atividades planificadas, optando por realizar pequenos jogos tradicionais. Desta forma, o trabalho da professora mostrava-se facilitado, pois não necessitava de se ausentar da sala nem de transportar um grande número de materiais para o exterior, acabando por não perder muito tempo de aula.

Constatámos através do diálogo com colegas de curso que se encontravam a estagiar noutras escolas, que esta parece ser uma realidade presente em muitas instituições de ensino, não favorecendo a aprendizagem dos alunos.

4.2. A realidade do grupo de estágio

Para o desenvolvimento e exploração das diferentes áreas trabalhadas na Expressão e Educação Físico-Motora, o professor tem ao dispor um conjunto de objetivos gerais que são comuns a todos os blocos, bem como objetivos específicos de cada bloco a abordar.

No segundo ano de escolaridade, o professor tem um conjunto de cinco blocos para trabalhar com a turma: perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, jogos, dança e percursos na natureza (*Idem/ Ibidem*).

Resumidamente, cada bloco tem um conjunto de objetivos específicos para cada ano de escolaridade, sendo que alguns não são trabalhados em todos. A sequência dos blocos, numerados de seguida, não coincide com a apresentada no livro “*Organização Curricular e Programas*”. Para dar ênfase a cada bloco, abaixo de cada objetivo geral, há um exemplo de uma atividade desenvolvidas por nós, correspondente a cada um, para que se perceba de uma forma simples o que pode ser abordado.

No primeiro bloco, *Perícia e Manipulação*, o aluno deve “realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades de ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho” (*Idem/ Ibidem*, p.41).

A atividade proposta referente a este bloco foi realizada recorrendo somente a um conjunto de bolas de espuma, pois no mês de outubro, ficou decidido pelo agrupamento de escolas que as atividades de Expressão Físico-Motora deveriam ser jogos com bola. Desta forma, a

turma fez alguns exercícios de lançamento de bola em pares em pequenos grupos de três e quatro elementos.

Alguns dos exercícios realizados foram:

- Em pares, lançar a bola um para o outro em precisão por cima e depois por baixo com as duas mãos;
- Em pares, lançar a bola um para o outro em precisão por cima e depois por baixo apenas com uma das mãos;
- Em pares, lançar a bola para o colega da frente em linha reta com as duas mãos.

No segundo bloco, *Deslocamentos e Equilíbrios*, o aluno deve “realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação” (*Idem/Ibidem*, p.44).

As atividades referentes a este bloco e para o ano de escolaridade em questão, devem ser realizadas recorrendo ao uso de patins, entre outros materiais, como o caso do plinto, barra, banco sueco e espaldares. Este género de material não existia na escola, o que de alguma forma, limitou a realização deste género de atividades.

Com o uso dos materiais mencionados anteriormente, espera-se que o aluno, gradualmente, consiga manter o equilíbrio, em diferentes contextos, desde o equilíbrio sobre patins e no banco sueco, à transposição de diferentes obstáculos.

Recorrendo aos materiais disponíveis na escola, o grupo de estágio conseguiu desenvolver uma atividade em que foi possível

trabalhar alguns conceitos do bloco. Para tal, foram construídos dois percursos iguais (figura 17), tendo a turma ficado dividida em quatro grupos, cada um disposto no início e no final dos percursos. Em pares, os mesmos alunos percorriam o mesmo percurso, iniciando-o em lados opostos. O objetivo da atividade consistia em ultrapassar o conjunto de obstáculos contidos no percurso, realizando diferentes ações motoras, para a transposição dos mesmos: rastejar num tapete por baixo de barreiras, contornar pinos, saltar por cima de barreiras e para o interior de arcos, a pés juntos. Simultaneamente, os alunos que se encontravam a realizar o percurso, levavam uma bola de espuma na mão para aumentar o grau de dificuldade. Assim que terminava, passava a bola ao colega que se encontrava no início da fila, para que este comesçasse o trajeto.



Figura 17 – Percursos da atividade.

No terceiro bloco, *Jogos*, o aluno deve ser capaz de “participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas

fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos” (*Idem/ Ibidem*, p.50).

Para desenvolver alguns dos objetivos presentes neste bloco, as professoras estagiárias iniciaram a atividade com um breve diálogo sobre as finalidades e regras do jogo, exemplificando-o.

O Jogo da Cozinha

O jogo da cozinha tinha como principal objetivo agrupar um conjunto de alimentos de acordo com as várias refeições do dia. A turma foi dividida em 4 grupos, no qual cada um deles formou uma fila. Os grupos foram colocados lado a lado, tendo posteriormente de realizar um pequeno percurso em linha reta, com algumas barreiras pelo meio, com a finalidade de chegar ao saco dos alimentos. Cada elemento retirou um alimento do saco e regressou para junto do seu grupo. A recolha dos alimentos terminou após todos os elementos do grupo terem recolhido um alimento. Posteriormente, cada grupo teve de observar o conjunto recolhido, associá-los à refeição a que pertenciam e colocando-os, de seguida, no respetivo saco. O jogo terminou quando todos os grupos completaram as refeições.

No quarto bloco, *Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)*, o aluno deve “combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais” (*Idem/ Ibidem*, p.57).

As atividades realizadas de acordo com este bloco, foram um pouco diferentes do habitual. A turma não foi direcionada para o exterior, realizando assim os exercícios dentro da sala de aula. A disposição da sala sofreu algumas alterações, tendo os alunos e estagiárias encostado as mesas à parede, para que houvesse um espaço amplo no meio da sala.

A atividade desenvolvida consistiu em realizar diferentes movimentos de acordo com quatro músicas reproduzidas. Os tipos de músicas iam variando consoante o ritmo que apresentavam. Ao som da música, os alunos movimentavam-se, saltitando, andando e correndo à medida que o andamento da música era mais rápido ou mais lento. Foi interessante observar os movimentos que iam realizando e perceber se eram capazes de identificar o diferente andamento ao longo da música.

Após a realização deste exercício, realizaram um segundo exercício que consistiu em imaginar que estavam a manipular uma bola imaginária e que esta tinha de percorrer os seus corpos sem cair no chão, passando de seguida para o seu par. A este exercício estava associada uma música mais calma, para que os alunos a pudessem realizar calmamente. Esta atividade serviu para que a turma relaxasse e ficasse descontraída, pois anteriormente, tinha realizado atividades de desgaste físico.

No quinto bloco, *Percursos na Natureza*, o aluno deve “escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente” (*Idem/ Ibidem*, p.59).

Relativamente a este bloco, não foi possível planificar atividades, pois não havia recursos nem meios disponíveis contexto em que estávamos inseridas. No recinto escolar, não existia muita vegetação e na zona circundante à escola, não havia nenhum parque com percursos e nem mesmo uma zona florestal. A professora, para realizar este género de atividades, tinha de organizar um passeio com a turma ao parque natural mais próximo, o que exigia uma preparação atempada, bem como recorrer a um maior número de recursos. Normalmente, realizava uma atividade deste género uma vez por ano na altura da primavera.

Para a realização deste género de atividades, foi necessário uma boa coordenação do trabalho por parte do grupo de estágio, na preparação das atividades físicas. Enquanto uma das professoras estagiárias se encontrava a trabalhar com a turma dentro da sala de aula, uma outra estagiária dispunha no exterior uma série de equipamentos desportivos para a posterior realização das atividades. Após toda a disposição do material, a professora estagiária responsável pelo dia, deslocava a turma até ao exterior e explicava a atividade e respetivas regras.

Tal como nas restantes áreas curriculares, é necessário que o tempo destinado a esta seja rentabilizado. Durante as nossas intervenções sentimos, por vezes, dificuldades em cumprir tudo o que tínhamos preparado para as áreas curriculares de matemática, língua portuguesa e estudo do meio. Consequentemente, o tempo destinado à expressão físico motora era reduzido. Para além de tudo isto, o material disponível na escola era escasso, não possibilitando o desenvolvimento de atividades variadas.

É de referir que, apesar das limitações apresentadas anteriormente, o grupo de estágio esforçou-se sempre em proporcionar uma grande diversidade de atividades físicas, adequadas às necessidades e interesses dos alunos.

5. O valor da matemática

Os alunos, à medida que vão avançando no nível de escolaridade, vão sentido, cada vez mais dificuldades na compreensão e resolução de problemas, refletindo-se no aproveitamento individual de cada um.

De acordo com Amaro (1997,p.271), citado por Ponte e Serrazina (2000, p.79) “a maior dificuldade dos alunos do 1.º ciclo situa-se na resolução de problemas, quer a nível de análise de uma situação, quer na conceção e faseamento de um plano de execução.”

A Matemática surge no nosso dia-a-dia em inúmeras situações, sendo necessário recorrer a ela, para resolver diversos problemas. Há que incutir o gosto por esta disciplina, desde muito cedo, para que os alunos aprendam e apreendam as bases e as possam consolidar ao longo dos ciclos, pois estas mesmas bases vão ser determinantes no percurso académico do aluno.

Hoje em dia, os alunos precisam de compreender cada vez mais o papel da Matemática no mundo moderno. Para isso, têm de se apropriar do modo matemático de pensar e da forma de o usar nas mais diversas situações do dia-a-dia, recorrendo, quando adequado, às novas tecnologias.

De acordo com Serrazina (2002), os alunos devem ter oportunidade de explorar a matemática, nas suas diferentes vertentes: a compreensão e o desenvolvimento do sentido do número e das operações, a organização e visualização do espaço, a aquisição dos conceitos de grandeza e de medida, entre outras.

Desta forma, o professor de 1.º Ciclo tem um papel fundamental de formar jovens para a obtenção de bons resultados também ao nível da Matemática, pois está presente em problemas do dia-a-dia. Para que o gosto por esta disciplina comece desde cedo a ser algo comum na vida dos alunos, o professor deve recorrer a um conjunto de estratégias que facilitem a aprendizagem dos conteúdos a abordar com eles.

Durante as suas planificações, pode sempre planear atividades em que utilize como referência os acontecimentos do quotidiano com que as crianças se encontrem familiarizadas, recorrendo também, sempre que possível, a materiais de manipulação para que possam explorar. O facto do professor se mostrar, também ele, curioso e com vontade de trabalhar na resolução do problema proposto, desperta o interesse geral dos alunos, que ficam admirados e, de alguma forma, empolgados em ajudar a chegar ao resultado final.

No final do 1.º Ciclo, as crianças devem conhecer as quatro operações aritméticas - adição, subtração, multiplicação e divisão. Quando se recorre ao cálculo é importante analisar, logo à partida, a maneira mais fácil e rápida de obter o resultado. Há cálculos que são simples, sendo possível obter o resultado mentalmente. Noutras vezes, é necessário recorrer ao lápis e papel ou à calculadora. No caso do cálculo com recurso a lápis e papel, há um conjunto de estratégias que se torna importante serem adquiridas o quanto antes.

Cada operação aritmética está associada a um conjunto de estratégias de cálculo, devendo os alunos selecionar a que mais se adequa a cada caso concreto. O professor deve, desta forma, dar a conhecer e utilizar a maior diversidade possível de estratégias de cálculo para que os alunos desenvolvam as suas capacidades de cálculo e aprendam o sentido de cada uma das operações.

Relativamente às estratégias de cálculo, é crucial que os alunos percebam em que consistem e para que servem. O professor deve “desmontar” cada estratégia e certificar-se de que todos estão a compreendê-la. Deve também acompanhar o raciocínio dos alunos e observar se conseguem utilizar a estratégia para realizar tarefas escolhidas adequadamente.

Durante o nosso estágio, iniciámos a exploração de estratégias de cálculo referentes à adição e à subtração, realizando sempre, em conjunto, um exemplo da vida real referente a cada uma das estratégias apresentadas. A partir de cada exemplo, foi pedido que fossem dando ideias de como seria a maneira mais fácil e rápida de chegar ao resultado.

Assim, após os alunos terem dado as suas ideias, explicámos uma das estratégias que podem ser utilizadas. Para uma adição com três parcelas (figura 18), pedimos que decompusessem cada parcela em centenas, dezenas e unidades, rodeando posteriormente a cor preta a parcela das centenas, a cor vermelha a das dezenas e cor verde a das unidades. De seguida, passou-se à soma, também na forma decomposta: baixaram a centena, juntaram as três parcelas correspondentes às dezenas e as três correspondentes às unidades, efetuando, posteriormente, a adição para obter o resultado final.

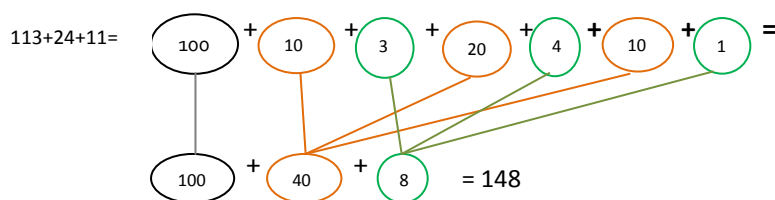


Figura 18 – Estratégia de adição 1

De seguida, foi apresentada uma outra estratégia relativa a adições, que consistia em juntar parcelas com números amigos, ou seja, juntar números cuja soma resulta num número inteiro de dezenas. No exemplo proposto (figura 19), rodeámos com a mesma cor os números amigos de cada par. Após a soma das parcelas amigas, procedemos à adição dos resultados obtidos para se chegar ao resultado final.

Cada criança copiou integralmente os exemplos no caderno, para servirem de modelo das restantes atividades, já que, para nos assegurarmos de que os alunos perceberam a essência destas estratégias, propusemos um conjunto de problemas da vida real para que recorressem a elas.

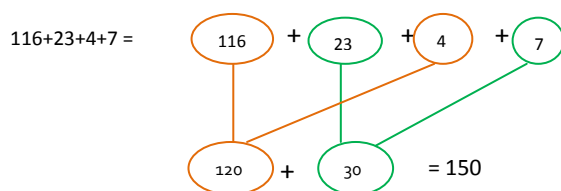


Figura 19 – Estratégia de adição 2

Diariamente, a turma teve de resolver um conjunto de cálculos em casa, recorrendo às estratégias até então estudadas. As estratégias apresentadas anteriormente, foram duas das quatro estratégias abordadas.

Com o decorrer do tempo, um dos alunos começou a apresentar algumas dificuldades. Sempre que a professora corrigia os seus trabalhos de casa, chamava o aluno e pedia-lhe para efetuar os cálculos novamente, mas o erro mantinha-se. O aluno, para além dos trabalhos de casa diários, tinha de voltar a resolver os cálculos que não tinha efetuado corretamente no dia anterior. Como já se tinha tornado um hábito e a criança começava a desmotivar-se, tentámos perceber o se estava a passar de errado. Rapidamente o problema foi detetado: o aluno só conhecia duas das quatro estratégias que tinham sido abordadas até então, pois tinha faltado no dia em que foram dadas as duas últimas.

Neste caso, houve uma falha por parte do grupo, pois, se o aluno tinha faltado às aulas em que os conteúdos tinham sido transmitidos, deveríamos ter explicado o que se esteve a realizar no dia anterior, evitando assim esta situação.

5.1. Como conseguir bons resultados em matemática

De acordo com NCTM (1991), citado por Ponte e Serrazina (2000, p. 102):

Se a conceção que temos da Matemática é a de uma disciplina dinâmica que ganha sentido através da dialética que se estabelece entre o conjecturar e o argumentar, então o ambiente de aprendizagem que proporcionamos aos nossos alunos deve envolvê-los na atividade

matemática. Este ambiente deve encorajar as crianças a explicar, desenvolver, testar, discutir e aplicar ideias.

Durante o período de estágio, tivemos a oportunidade de observar que a professora titular de turma mostrava um interesse particular em relação à Matemática, trabalhando diferentes tipos de exercícios para o ensino de um determinado conteúdo programático. Ela apresentava uma grande preocupação em rever o que tinha sido anteriormente abordado, salientando a importância da continuidade na aprendizagem para se ir aumentando o grau de complexidade.

A turma, de uma maneira geral, mostrava muito interesse na realização de tarefas ligadas à área da Matemática, devendo-se este interesse, em grande parte, ao trabalho desenvolvido pela professora, desde o início do 1.º ano de escolaridade. Os alunos apresentavam sempre uma grande motivação e interesse quando lhes era proposta alguma atividade matemática.

Segundo Ponte e Serrazina (2000), a preocupação dos professores para conseguir estimular nos seus alunos o gosto e a aquisição de boas bases matemáticas é uma constante; a forma como trabalham esse estímulo é que vai diferenciar os bons resultados dos menos bons. Alguns acreditam que os métodos de ensino que outros docentes apresentam como eficazes, podem ser implementados no seio da sua turma e que os resultados vão ser igualmente bons. O problema coloca-se logo ao nível da própria turma, pois o local proveniente das crianças pode ser muito diferente do local de origem dos alunos das turmas em que esses métodos foram promovidos, podendo desencadear, à partida, algumas barreiras. O que foi um sucesso numa turma, pode não apresentar os mesmos

resultados numa segunda, pois os métodos não são, nem devem ser estanques, logo não garantem, só por si, bons resultados.

Para se conseguirem bons resultados, existe um conjunto de estratégias que podem e devem ser utilizadas pelo professor: preparar atempadamente as suas aulas, recorrendo a pesquisas de várias atividades; experimentar, de uma forma cuidada, novos exercícios e novos materiais. Este trabalho de procura e de recolha serve para conseguir estruturar e formular a sua planificação.

Quando o professor propõe a realização de uma determinada tarefa, deve, à partida, perceber se os alunos não dominam, logo de início, o conjunto de conhecimentos referentes à mesma. Com o trabalho continuado em redor de um certo conteúdo é que vão, gradualmente, absorver o conjunto de bases. Para conseguir estes objetivos, o professor deve permanecer atento e ir utilizando diferentes materiais nas suas aulas, tentando manter o nível de interesse da turma sempre em alta.

Para exemplificar o que foi acima referido, no decorrer do período de estágio, o grupo de estagiárias, juntamente com a professora, concluiu que era necessário fazer revisões dos conteúdos até aí abordados. Habitualmente, escrevem-se problemas no quadro ou entrega-se uma ficha individual. Desta forma, pensámos numa forma diferente de fazer estas revisões. Como durante essa semana se abordou o fundo do mar e um excerto da “Menina do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, resolvemos criar um jogo em torno de problemas matemáticos relacionados com o fundo do mar.

A turma foi confrontada com um bilhete enviado pela personagem principal da história, a menina do mar, com um conjunto de peças de um puzzle que, quando juntas, formavam o local do fundo do mar onde a menina vivia. Em cada peça do puzzle era possível encontrar

um problema que deveria ser resolvido por toda a turma. Na porta da sala de aula, tinha sido fixada uma base em cartolina, na qual estavam as respostas aos problemas de cada peça. Desta forma, pretendia-se que a turma correspondesse as peças às respetivas respostas, formando assim o puzzle.

Todos os alunos participaram no jogo, tendo cada um a oportunidade de resolver o exercício no quadro, enquanto os colegas o resolviam no caderno. Depois de encontrar o resultado, dirigia-se à porta e fixava a peça no lugar onde estava o resultado obtido. Esta estratégia encontrada, ajudou-nos a realizar as revisões e, essencialmente, a motivar e envolver na resolução de problemas matemáticos.

Um simples exercício de revisões pode originar uma certa desmotivação por parte da turma, pois o trabalho proposto pressupõe uma repetição de exercícios ou de situações problemáticas que já foram abordadas. Se o professor não recorrer a diferentes estratégias para o mesmo género de exercícios, a turma pode ir perdendo o interesse. Cabe assim ao professor rever as suas práticas e tornar as suas aulas mais produtivas e diferentes do habitual.

6. Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (DDAH)

Segundo Parker (2003, p.8), a desordem por défice de atenção neurobiológico caracteriza-se pelo inadequado desenvolvimento das capacidades de atenção e, em alguns casos, por impulsividade e /ou hiperatividade.

A importância com que este tema é abordado, surge da nossa necessidade em saber um pouco mais sobre um problema que estava presente na sala de aula, durante o nosso período de estágio. Numa das crianças da turma, foi-lhe diagnosticado Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (DDAH), e a professora titular, desde cedo, informou-nos desta situação.

Segundo Parker (2003), se uma criança tem DDAH, a probabilidade de um ou mais elementos da sua família apresentar o mesmo género de desordem, principalmente os próprios pais, é grande. A causa mais provável da presença deste sintoma é devido ao nível de concentração de neurotransmissores ser superior ou inferior ao normal, causando assim a desordem. Esta teoria, teoria Neurobiológica, é a mais aceitável, referindo-se a esta desordem como sendo um distúrbio hereditário.

O diagnóstico de uma criança com DDAH pode ser feito desde cedo, quando ela se encontra a frequentar o jardim-de-infância, o que facilita na intervenção desta mesma desordem. Após ser detetado o problema, a criança passa a ser seguida por um conjunto de especialistas, de diversas áreas, para acompanhar e avaliar a evolução do seu comportamento. A equipa pode ser constituída pelo médico de família,

médico pediatra, psicólogo, professor de ensino especial e pelo professor titular de turma, podendo a constituição desta ir variando o número de elementos, consoante a especificidade do caso, bem como dos recursos disponíveis (Parker, 2003).

Na turma, a professora ao detetar um conjunto de comportamentos destabilizadores por parte do aluno, desde a sua dificuldade em conseguir manter-se atento e interessado durante as aulas, a professora remeteu o caso para os Serviços de Psicologia e Orientação, expondo a situação para que pudesse ser feita uma avaliação psicológica do aluno.

Hoje em dia, o aluno em causa é acompanhado semanalmente pelo médico pediatra, bem como pelo psicólogo da escola. Ele apresenta sérias dificuldades de concentração, muito pelo facto de não se conseguir manter sossegado. Durante as aulas, o aluno mexe-se constantemente na cadeira, mexe em objetos que se encontram à sua frente e fala propositadamente para um colega que se encontra do outro lado sala. Para além destes fatores relacionados com a hiperatividade, a criança ainda apresenta níveis muito altos de impulsividade. Como necessita de chamar a atenção de todos, quer constantemente participar no que está a ser realizado, dando respostas desenquadradas com o tema que está a ser abordado, interrompendo o raciocínio dos colegas bem como da professora, acabando por prejudicar o desenrolar natural da aula.

6.1. A rotina e o comportamento do aluno

Todas as segundas-feiras, o aluno chegava à escola no segundo tempo da manhã, pois durante o primeiro tempo, ia a uma consulta de acompanhamento no hospital pediátrico. Às terças-feiras, num dos tempos da manhã, o aluno era acompanhado pelo psicólogo da escola.

Como podemos evidenciar, em ambos os dias, esses momentos de acompanhamento psicológico e escolar, eram realizados em tempo letivo, sendo que, se aluno faltava a algumas horas de aula, todo o seu trabalho semanal tendia a acumular-se desde o início da semana.

Para que o seu trabalho não ficasse em atraso, a professora pedia para que uma das estagiárias se sentasse com a criança numa mesa à parte e o acompanhasse na conclusão dos trabalhos. O aluno revoltava-se com toda esta situação pois, para ele, era vista como um castigo, comentando normalmente que não tinha culpa de não estar presente na sala e que, para completar estes trabalhos, ficavam outros para trás. Efetivamente, tudo o que este aluno dizia era uma realidade. Muitas das vezes ele tinha de ficar dentro da sala durante os seus intervalos para terminar todas as atividades. Felizmente, como era bastante inteligente e a sua capacidade de raciocínio era rápida, facilmente concluía as suas tarefas.

Segundo Sosin e Sosin (2006, p.10), os alunos que manifestam DDAH não apresentam nenhum problema de inteligência, pois na grande maioria, obtêm bons resultados. O principal fator, para que, por vezes, não consiga acompanhar o ritmo dos restantes alunos da turma, é a sua falta de concentração. Se a atividade que estiver a realizar for habitual para a criança, mais tendência tem para se distrair, pois é algo que não é apelativo e que não o estimula. Ele tem a perfeita noção da importância

relativamente à resolução do mesmo, mas tende a dispersar, ficando irrequieto (*Idem/Ibidem*, p.26).

Por vezes, para que o aluno conseguisse concluir o seu trabalho, deixávamo-lo descansar e soltar um pouco a energia acumulada no corpo, dizendo-lhe para ir à casa de banho e voltar. Via-se que ele necessitava obrigatoriamente de momentos em que pudesse exteriorizar a tensão. De acordo com Sosin e Sosin (*Ibidem*, p. 26), “a integração de pequenas pausas para alguma atividade física durante uma aula pode ser útil”.

O grupo de estágio sempre sentiu que a criança deveria ter oportunidade de sair da sala e ir ao recreio correr um pouco, libertando assim toda a energia. Como tal não era possível, visto ser necessário a criança usar esse tempo para resolver as atividades em atraso, no final, toda a turma acabava por sair prejudicada, pois o aluno sentia a necessidade de falar com os outros e mexer-se, fazendo um ruído constante.

Para além de tudo isto, evidenciávamos uma certa angústia no aluno, pois ele tinha consciência de que não conseguia controlar os seus comportamentos. Ele sentia-se revoltado consigo mesmo, por não se conseguir controlar.

Tudo o que o rodeava servia para provocar a instabilidade na sala de aula. Eram frequentes as situações em que o aluno implicava com a colega do lado. Com este género de conflitos, gerava-se o barulho e havia uma quebra na aula. A professora pedia constantemente que o nome do aluno fosse escrito no quadro ou até mesmo que o aluno perdesse o direito de usufruir da totalidade do tempo de intervalo do dia seguinte.

Esta impossibilidade de ir aos intervalos, como já era comum no dia-a-dia da criança, já não era visto como um castigo.

Há que referir que, na maioria dos casos, estas crianças não têm consciência do seu comportamento destabilizador, ficando por vezes estupefactas quando são acusadas de estar a fazer algo de errado (Sosin & Sosin, 2006).

Este aluno apresentava graves problemas comportamentais, principalmente a nível social, na relação com os seus pares, evidenciando muita agressividade. A necessidade que tinha em interagir com os seus colegas levava-o a fazer uma abordagem incorreta, agindo sem pensar, o que depois resultava na sua rejeição. A maioria dos colegas não queria brincar com ele, pois o contacto físico que mantinha com eles era à base da agressividade, o que provocava mal-estar entre o grupo. Contrapondo com estas atitudes e, apesar da agressividade que ia evidenciado diariamente em determinadas situações, o aluno mantinha um contacto físico muito próximo com o adulto que se encontrava junto dele. Independentemente do género de contacto, sentia a necessidade do toque, de simplesmente puxar o adulto para junto de si e de lhe agarrar um braço. Em alguns momentos de menos ansiedade, era uma criança bastante carinhosa, retribuindo a ajuda que lhe estava a ser dada, com pequenos gestos de carinho.

Quando era necessário realizar trabalho de grupo, não conseguia trabalhar deste modo, pois sentia a necessidade de ser ouvido, mesmo que o que tivesse para revelar não fosse ao encontro do que era proposto.

Durante uma aula mais expositiva, tinha imensa dificuldade em concentrar-se, causando interrupções e querendo participar mesmo que fosse falar de algo que não estivesse relacionado.

Com o passar do tempo começámos a evidenciar que, quando ele se apercebia que ficávamos contentes com a sua participação positiva, o aluno tinha tendência a participar frequentemente e de forma adequada durante as aulas. Para reforçar estes aspetos, Sosin e Sosin (*Ibidem*) afirmam que, se a aula for direcionada um pouco mais para o aluno DDAH e se o professor pedir a sua participação e mostrar-lhe que o seu contributo está a ser importante para o resto da turma, pode ajudar para a melhoria do ambiente de sala de aula, bem como para o seu aproveitamento.

O professor deve optar por estabelecer um diálogo mais centrado no elogio, evidenciando os aspetos positivos do aluno. Ao receber um reforço positivo, algo que não é muito comum, está a dar oportunidade à criança de se sentir valorizada. O aluno ao sentir que está a receber elogios, tende a repetir comportamentos que o levem a receber mais retornos positivos, ao mesmo tempo que a sua autoestima tende a aumentar. O professor deve tomar atenção aos elogios que vai atribuindo aos seus alunos e sobretudo a alunos com DDAH. A frequência com que os faz deve ser constante, pois são uma mais-valia para o bom funcionamento das suas aulas.

Neste caso, a frequência de elogios tende a ser reduzida, visto o aluno estar constantemente a interromper a aula, irrequieto e a não prestar atenção ao que se encontra a ser abordado.

Nestas situações, o professor deve manter a calma e tentar captar a atenção do aluno, fazendo com que ele comece a ter comportamentos mais adequados (*Idem/Ibidem*).

Com o decorrer do tempo, fomos nos apercebendo que, diariamente, a professora era “bombardeada” com queixas por parte de outros professores, funcionários e crianças acerca de comportamentos menos corretos do aluno. Quando ele regressava à sala, a tendência da professora era estabelecer um diálogo com o aluno, para que ela percebesse o que se tinha passado durante o intervalo, questionando-o sobre o seu comportamento. A tendência do aluno era de negar tudo o que tinha sido dito sobre ele. A professora, por vezes, limitava-se a punilo com mais interdições ao recinto do recreio.

6.2. A relação professor-família

Os pais de crianças DDAH devem, desde cedo, falar abertamente com o professor da criança acerca dos vários comportamentos do seu filho em casa. Estando em um longo período de tempo em casa, rapidamente se sente frustrado, apresentando uma grande necessidade de interromper constantemente conversas dos seus pais e desencadear conflitos com os irmãos. Estas situações originam facilmente situações de tensão entre os pais e a criança e até mesmo entre os próprios pais (Parker, 2003).

Na nossa turma, o encarregado de educação do aluno, neste caso a sua mãe, estabelecia um contacto diário com a professora, partilhando alguns acontecimentos ocorridos em casa. A criança não permanecia presente nestes momentos, mas sempre que era necessário fazer uma análise do dia, a professora chamava o aluno, para que os dois fizessem

uma reflexão do dia e partilhassem à mãe. Por fim, a professora dava conhecimento dos trabalhos que o aluno deveria realizar em casa e os respetivos recados a assinar, porque, muitas das vezes, o aluno colocava-os para o lixo e não chegavam ao destinatário.

A relação que era mantida diariamente entre a professora e o encarregado de educação só era possível graças à flexibilidade do horário e ao interesse da mãe, que todos os dias ia levar e buscar o seu filho.

O contacto com os pais é essencial e a regularidade deste é primordial para o bom acompanhamento e aproveitamento do aluno, devendo sempre evitar o contacto como o último recurso (Benczik, 2006).

7. Um pequeno olhar sobre o caminho percorrido no 1.º CEB

Com a nossa passagem pelo 1.º CEB, tivemos a oportunidade de vivenciar e experienciar a realidade e a importância deste nível de ensino. Esta é uma realidade que o indivíduo guarda para o resto da sua vida, retendo recordações e experiências que o marcarão para além do seu percurso académico. A maioria das pessoas tem sempre recordações e muitas histórias do tempo em que andava no 1.º Ciclo. Muitos dos nossos pais, talvez se recordem dos magníficos castigos, como por exemplo, o de equilibrar um vaso à cabeça sem o deixar cair, pois caso contrário, teria de aguentar o belo do açoite. Mas não são apenas dos castigos que se recordam, como também do rigor e da disciplina que pairava nas salas.

Hoje em dia, o ambiente de sala de aula é bastante diferente, pois os tempos foram passando, as regras, os castigos, as pessoas e o ensino foram mudando.

O que há de comum entre todas as pessoas literadas, não são só as histórias, mas sim o que conseguiram obter para as suas vidas, após a grande descoberta do “ler e escrever”.

Quando falamos no 1.º Ciclo vem-nos logo à memória o professor que nos acompanhou nesta etapa: a forma como interagiu connosco, o que nos ensinou e a maneira como nos ajudou a crescer enquanto alunos e pessoas. Ele é alguém que guardamos sempre no pensamento e no coração, porque marcou muito a nossa evolução e o nosso progresso escolar. Com ele aprendemos a ler e a escrever, tendo abrindo-nos as portas para uma realidade até aí desconhecida.

Sempre nos chamou a atenção o modo como o professor exerce a sua profissão e, ao mesmo tempo, como estabelece laços com os seus

alunos, contribuindo para o aproveitamento destes a nível da aprendizagem dos saberes correspondentes às áreas de ensino exploradas. O trabalho realizado individualmente com cada um dos elementos da turma, a proximidade que se vai ganhando e as estratégias a que recorre para melhorar as aprendizagens, são fruto do seu trabalho árduo, que na maioria das vezes não é valorizado.

Durante este estágio, a professora cooperante sempre nos guiou, no sentido de realizarmos um trabalho com qualidade, que fosse ao encontro das necessidades da turma, mas que ao mesmo tempo, exigisse deles um pouco mais de empenho. Tudo o que era necessário abordar com a turma, que fosse ao encontro do que estava proposto no programa, era realizado, mas sempre com o grau de dificuldade a aumentar gradualmente. Assim, era possível estimular o raciocínio e a vontade de ir mais além. Esta foi uma das estratégias utilizada pela professora titular de turma, que nos pediu, desde início, que déssemos continuidade durante as nossas intervenções, pois a própria turma sentia necessidade de resolver exercícios um pouco mais complexos.

A oportunidade de trabalhar com uma turma muito participativa, deu-nos vontade de fazer mais e melhor, aguçando-nos o desejo de ir mais além, pois tanto da nossa parte, como dos alunos, havia a necessidade de descobrir novas coisas.

À medida que o estágio foi progredindo, fomos conhecendo melhor cada aluno, bem como os interesses de cada um, o que veio a ser bastante útil na exploração dos mais variados temas. Sempre que os conteúdos iam ao encontro dos seus interesses dos alunos, era incentivada a sua participação, para que aqueles que tinham

conhecimento em relação ao tema, dessem a conhecer os conteúdos aos restantes colegas.

O leque de materiais disponíveis dentro da sala foi também uma mais-valia na dinamização das aulas. A possibilidade de trabalhar com novas tecnologias aumentou a interatividade com a turma, havendo mais oportunidade para realizar trabalhos coletivos, enriquecendo assim as aulas por nós dinamizadas.

Durante este estágio, tivemos a oportunidade de vivenciar e presenciar não só o dia-a-dia da turma, como também a relação entre a professora e os familiares dos seus alunos.

Para que se consiga tirar partido das qualidades de todos os elementos da turma, é essencial conhecer um pouco mais sobre cada um deles: a sua personalidade, as suas rotinas, gostos e dificuldades. Por vezes os alunos evidenciam no seu comportamento que algo nas suas vidas não está bem e é necessário que eles vejam o professor como alguém em quem podem dar a conhecer as suas angústias. A partir destas confissões, cabe ao professor tomar medidas, para que o aproveitamento da criança não seja colocado em causa.

Em diversas situações, pudemos presenciar alguns problemas vividos fora do contexto escolar que, de certa forma, afetaram o rendimento dos estudantes, desde a separação dos pais, ao mau ambiente familiar e falta de acompanhamento em casa. Para evitar que este género de acontecimentos prejudicasse o rendimento dos seus alunos, a professora chamava os respetivos encarregados de educação à sala, para tentar, de alguma forma, perceber situação familiar em casa, para conseguir justificar as mudanças repentinas do aluno. Cabe aos pais

perceber que das suas decisões ou complicações familiares, podem advir consequências, que na maioria das vezes afetam os próprios filhos.

Para a professora, o que mais importa é a estabilidade da turma, tendo por vezes que promover este género de diálogo, para que consiga transmitir que o aluno não está bem e que deve ser mais acompanhado em casa. Os pais devem dar-lhe a conhecer as decisões que possam mudar a rotina da criança, para que a professora esteja preparada para possíveis mudanças no aproveitamento dela.

Este género de situações, era na maioria das vezes transmitida pela professora, para que tomássemos conhecimento da realidade de um professor do 1.º CEB e do trabalho que existe para além da sala de aula. Assim, pudemos evidenciar que os fatores que chegam do exterior podem influenciar a aprendizagem progressiva da turma. O professor tem de estar constantemente em alerta, pois a qualquer momento pode ser necessária a sua intervenção, não tanto como professor, mas como amigo e, por vezes, quase como psicólogo.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido durante a nossa formação, particularmente nos dois momentos em que realizámos e desenvolvemos o estágio, quer a nível da Educação Pré-Escolar, quer a nível do 1.º CEB, foi, sem dúvida, a porta de entrada para a nossa futura profissionalização.

No período de estágio, correspondente à Educação Pré-Escolar, estávamos um pouco reticentes, pois deparámo-nos inicialmente com um conjunto de entraves, que soubemos ultrapassar e que, de certa forma, contribuíram significativamente para o nosso desenvolvimento, não só como pessoas, como também como futuras educadoras. As diferenças sentidas logo de início, serviram de base e inspiração para a realização deste trabalho. A oportunidade de sairmos do centro da cidade e de ir para a zona rural, os hábitos e os costumes da população, bem como os interesses das próprias crianças e o modo de intervenção das educadoras, formaram um conjunto de experiências novas que quisemos entender e explorar, desde o primeiro minuto.

Através das metodologias de ensino utilizadas pela educadora foi-nos possível experienciar outras realidades, ritmos diferentes, trabalhos distintos e uma diferente forma de gerir e realizar a intervenção educativa, sempre com o objetivo de desenvolver da melhor forma as capacidades individuais de cada criança. A proximidade e a partilha entre toda a comunidade com o jardim-de-infância foram notórias, contribuindo também para melhorar a educação de todas as crianças. O grupo mostrava ser extremamente autónomo e a frequência com que propunham atividades do seu interesse era sistemática, realizando-as com responsabilidade e empenho através de projetos.

Em contrapartida, o estágio relativo ao 1.º CEB realizou-se numa zona urbana, inserido no centro da cidade. A sua localização

encontrava-se num ponto estratégico da cidade, rodeado das mais variadas infraestruturas, apresentando as condições ideais para a prática de uma Educação/Ensino de qualidade. O Centro Escolar era um edifício moderno, equipado com todos materiais desejados por um professor, dentro da sua sala de aula.

A presença dos encarregados de educação na instituição era uma constante. Propunham atividades que fossem ao encontro dos seus conhecimentos académicos e que fossem uma mais-valia para a aprendizagem da turma. Eles prontificavam-se a ajudar em tudo o que fosse necessário, ajudando na organização de visitas de estudo, manutenção da sala de aula, organização de reuniões e em tudo o que a professora necessitasse.

A professora mantinha uma boa relação com a turma e os alunos sentiam imenso carinho e respeito por ela. Diariamente, ela utilizava um conjunto de estratégias, para que fossem elevando gradualmente o grau de dificuldade sentido na resolução dos trabalhos propostos. As suas bases de trabalho ainda estavam alicerçadas ao ensino tradicional, mas já começava a introduzir novas formas de ensino, fugindo um pouco à rotina. A professora revelava-se uma profissional bastante interessada em aprender coisas novas, que contribuíssem, de alguma forma, para melhorar a qualidade de ensino. Por outro lado, mantinha traços vinculados duma doutrina mais exigente, baseados na disciplina, no rigor e no cumprimento dos trabalhos por ela exigidos.

Tanto a Educadora, como a Professora cooperante, foram duas profissionais que sempre nos apoiaram durante o nosso período de estágio. O acompanhamento e a ajuda que sempre nos disponibilizaram foi essencial para o nosso desenvolvimento quer pessoal, como profissional. Elas apoiaram-nos em todos os momentos, incentivando-nos

sempre que surgiam dificuldades, valorizando as nossas conquistas e evolução.

A exigência que muitas das vezes nos era pedida, foi essencial para o progresso e melhoria da qualidade do nosso trabalho, em função do grupo/turma, no processo de ensino-aprendizagem. O diálogo e a discussão permanente acerca do nosso trajeto contribuiu para a melhoria das nossas planificações, intervenções e interações com o grupo/turma.

Ao longo do nosso percurso, todas as dificuldades que fomos encontrando serviram para nos motivar ainda mais, acrescentando a vontade de desenvolver e aumentar a qualidade do nosso trabalho.

A possibilidade de acompanhar e contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens, quer do grupo, quer da turma, foi a maior recompensa que pudemos receber. As estratégias que fomos criando para nos conseguirmos aproximar das crianças foram fundamentais para realizarmos um bom trabalho. A pertinência com que nos colocavam questões e que nos pediam para desenvolver atividades que fossem ao encontro dos seus interesses, contribuíram de forma expressiva para a nossa formação. Com eles aprendemos imenso, e a eles devemos a capacidade que fomos adquirindo para suprir as suas dificuldades, fornecendo-lhes pistas para desenvolverem as suas capacidades. As principais impulsionadoras da nossa evolução foram mesmo todas as crianças com quem pudemos interagir, e que fizeram parte, durante este período, no culminar de mais uma etapa das nossas vidas. Diariamente, aprendemos inúmeras coisas com todas elas, pois fizemos pesquisas e trabalhamos o melhor que soubemos para lhes propiciar bons momentos de ensino-aprendizagem.

A oportunidade que nos foi dada em poder realizar o nosso estágio em dois contextos educativos díspares, só veio contribuir para o enriquecimento da experiência que conseguimos retirar.

A realidade que muitos profissionais na área da educação sentem anualmente, quando colocados em novos estabelecimentos educativos, encontrando dissemelhanças das que estão habituados, começa a ser um acontecimento cada vez mais frequente. Um diferente contexto educativo, bem como costumes, tradições e métodos de ensino, por vezes obrigam a adaptar-se e criar estratégias para conseguir desenvolver o seu trabalho com qualidade. Desta forma, podemos concluir que, um Educador/Professor tem de estar constantemente preparado para se adaptar ao meio onde é inserido, desenvolvendo o seu trabalho em função do género de grupo/turma que vai encontrando.

BIBLIOGRAFIA

Benczik, E. (2006). *Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade – atualização diagnóstica e terapêutica*. Casa do Psicólogo. São Paulo.

Bessa, A. (2012). *A construção do profissional de perfil misto – reflexões sobre práticas do pré-escolar ao 1º ciclo*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 56pp.

Kishimoto, T. M. (2008). *O jogo e a educação infantil*. Pioneira. São Paulo.

Knight, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in the early years*, Sage Publications. London.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas*. 4ª Edição. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. 4ª Edição. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*, Porto Editora. Porto.

Oliveira–Formosinho, J. e Kishimoto, T. (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*, Thomson. São Paulo.

Parker, H. C. (2003). *Desordem por défice de atenção e hiperatividade: um guia para pais, educadores e professores*. Porto Editora. Porto.

Ponte, J. e Serrazina, M. (2000). *Didática da matemática do 1.º Ciclo*. Universidade Aberta. Lisboa.

Romão, P. e Pais, S. (2004). *Organização e desenvolvimento desportivo*. Porto Editora. Porto.

Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Ministério da Educação. Lisboa.

Serrazina, L. (2002). *Competência matemática e competências de cálculo no 1.º ciclo*. Educação e matemática, n.º 69: 58-60.

Sosin, D. e Sosin M. (2003). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperatividade*. Porto Editora. Porto.

Zatz, S.; Zatz, A. e Halaban, S.(2007) *Brinca comigo!/: tudo sobre brincar e os brinquedos*. Marco Zero. São Paulo.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de Novembro. Diário da República n.º 270/80. Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República n.º 34 - Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201 – Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 30/2004 de 21 de Julho. Diário da República n.º 170 – Série A. Ministério da educação Lisboa

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República n.º 38 – Série I. Ministério da Educação. Lisboa

Parecer n.º2/2011 de 03 de Janeiro. Diário da República n.º1 – Série II. Ministério da Educação. Lisboa

APÊNDICES

Apêndice I

SECÇÃO I Segurança dos equipamentos

Artigo 16.º Conformidade com os requisitos de segurança

1 - A conformidade com os requisitos de segurança deve ser atestada pelo fabricante ou seu mandatário ou pelo importador estabelecido na União Europeia, mediante a aposição sobre os equipamentos e respectiva embalagem, de forma visível, legível e indelével, da menção «Conforme com os requisitos de segurança».

2 - O fabricante ou seu mandatário ou o importador estabelecido na União Europeia de equipamentos destinados a espaços de jogo e recreio devem apor, ainda, de forma visível, legível e indelével, sobre:

a) O equipamento e respectiva embalagem:

- i) O seu nome, denominação social ou marca, o endereço, a identificação do modelo e o ano de fabrico;
- ii) A idade mínima e máxima dos utilizadores a quem se destine;
- iii) O número máximo de utentes em simultâneo;

b) O equipamento e os avisos necessários à prevenção dos riscos inerentes à sua utilização.

3 - A menção a que se refere o n.º 1 apenas pode ser aposta sobre os equipamentos e superfícies de impacte cuja concepção e fabrico satisfaçam uma das seguintes condições:

- a) Obedeçam ao disposto nos normativos europeus, projectos normativos europeus ou a outras especificações técnicas aplicáveis constantes de lista a publicar por portaria conjunta dos Ministros da Economia e do Ambiente;
- b) Estejam conformes com modelo que possua certificado de conformidade com os requisitos de segurança, emitido com base em exame de tipo efectuado por organismo acreditado, constante de lista dos organismos de certificação acreditados no âmbito do Sistema Português da Qualidade, a publicar por portaria do Ministro da Economia.

4 - O responsável pela primeira colocação no mercado deve manter disponível, para efeitos de verificação, um *dossier* técnico do equipamento, do qual conste:

- a) No caso de se verificar a condição a que se refere a alínea a) do número anterior, uma descrição detalhada do equipamento e da superfície de impacte e dos meios pelos quais o fabricante garante a conformidade do fabrico com as normas aí mencionadas, bem como o endereço dos locais de fabrico e armazenagem;
- b) No caso de se verificar a condição a que se refere a alínea b) do número anterior, uma descrição detalhada do equipamento, o certificado de conformidade com os requisitos essenciais de segurança ou uma cópia autenticada, uma descrição dos meios pelos quais o fabricante garante a conformidade do fabrico com o modelo examinado e o endereço dos locais de fabrico e armazenagem.